ION BERCA

METODICA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE

(CITIT — SCRIS, CITIRE)

EDP

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ — BUCUREȘTI, 1966

MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
UNIVERSITATEA BUCUREȘTI

ION BERCA

METODICA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE

(CITIT-SCRIS, CITIRE)

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI — 1966

Scanned with OKEN Scanner

CUVÎNT ÎNAINTE LA EDIȚIA A II-a

Prezenta lucrare constituie primul volum al cursului de Metodica predării limbii române (clasele I—IV), *ținut studenților secției de pedagogie-română de la Universitatea din București.*

Întreaga lucrare abordează toate laturile metodicii limbii române la aceste clase: citit-scrisul, citirea, gramatica, ortografia și punctuația, dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor.

Primul volum se ocupă de metodica predării citit-scrisului și cea a citirii, restul cursului urmînd să fie publicat într-un volum separat.

Cursul de Metodica predării limbii române *încearcă să sintetizeze, conform programei universitare, principalele probleme pe care le ridică predarea acestui obiect, pe baza lucrărilor apărute la noi sau peste hotare, a experienței înaintate a cadrelor didactice și a folosirii creatoare a tradițiilor progresiste ale școlii noastre, precum și pe baza propriei experiențe de mai mulți ani a autorului, acumulată în cadrul conducerii și îndrumării studenților la practica pedagogică, în clasele mici ale școlii generale.*

Deși lucrarea este un curs universitar, cu un obiectiv didactic precis, adresîndu-se în mod spe-

Scanned with OKEN Scanner

cial studenților cărora le este destinată, poate fi utilizată și de cadrele didactice care predau în clasele I—IV.

Ediția de față a fost îmbunătățită pe baza recenziilor din presa pedagogică și a observațiilor cadrelor didactice care predau la clasele I—IV.

Autorul

Scanned with OKEN Scanner

INTRODUCERE

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL I

OBIECTUL METODICII DE PREDARE A CITIT-SCRISULUI ŞI A CITIRII

Problema fundamentală care se pune oricărei ştiinţe în procesul constituirii ei este aceea a delimitării obiectului propriu de cercetare, în legătură cu care-şi propune să descopere adevăruri noi, să descopere legităţi.

Pentru că de multe ori aceleaşi fenomene sînt abordate în mod obiectiv de pe poziţiile mai multor ştiinţe, ca urmare a conexiunii universale a fenomenelor, conturarea precisă a obiectului unei ştiinţe înseamnă implicit precizarea poziţiei de pe care este studiat un aspect sau altul al realităţii.

„În faţa fiecărei ştiinţe în parte se ridică necesitatea de a se edifica asupra poziţiei ei în conexiunea generală a lucrurilor şi cunoştinţelor . . . "[1].

Precizarea justă a obiectului condiţionează în mod hotărîtor conturarea precisă a sferei fenomenelor realităţii obiective de care trebuie să se ocupe ştiinţa respectivă.

Desigur că la fel se pune problema pentru metodica predării ca ştiinţă. Metodica este o ramură a pedagogiei. În sistemul ştiinţelor pedagogice, care se predau în învăţămîntul nostru superior, de specialitate, metodica limbii române (citit-scris, citire, gramatică etc.) ocupă un loc important. Ea studiază sarcinile, conţinutul, metodele şi formele de organizare ale activităţii instructiv-educative în cadrul predării limbii române, în conformitate cu scopul educaţiei comuniste, ţinîndu-se seama de particularităţile de vîrstă ale elevilor.

---

[1] Fr. Engels, *Anti-Dühring*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1955, p. 34.

Obiectivul metodicii citit-scrisului și al citirii, părți componente ale metodicii de predare a limbii române, îl constituie *predarea și însușirea, pe baze științifice, a citit-scrisului și a citirii în procesul învățării limbii materne în școală*[1]. Ținînd seama de locul și importanța studiului limbii române în procesul de învățămînt, precum și de volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzute de programa școlară, metodica predării citit-scrisului și cea a citirii vin în ajutorul cadrelor didactice cu îndrumări bazate pe datele științifice ale pedagogiei, psihologiei și lingvisticii.

Dat fiind locul pe care-l ocupă limba română, ca obiect de studiu, în ansamblul pregătirii generale a elevilor, înarmarea cadrelor didactice cu un sistem de muncă fundamentat științific constituie o imperioasă necesitate.

A pune încă din primii ani de școlaritate bazele unei însușiri temeinice, conștiente și eficiente a citit-scrisului și a citirii înseamnă implicit a conduce pe elevi la posibilitatea de a ajunge treptat, fără cheltuirea unor eforturi inutile, la cunoștințe referitoare la diferite aspecte ale realității obiective. Ținînd seama de unitatea dialectică dintre gîndire și limbaj, o muncă bine orientată din punct de vedere științific în predarea citit-scrisului și a citirii duce mai repede și mai bine la dezvoltarea vorbirii și a gîndirii elevilor.

Orientînd activitatea practică în domeniul care ne preocupă, metodica citit-scrisului și cea a citirii pornesc ele însele de la practică. Ca oricare altă știință, ele reflectă practica generalizată, fundamentată. Principalul izvor care alimentează posibilitățile de dezvoltare ale metodicii, ca știință, este practica înaintată a cadrelor didactice fruntașe. Evident, experiența pozitivă obținută în practica învățămîntului este studiată multilateral și adînc, pentru a se dezvălui raportul legic între acțiunile educative întreprinse și rezultatele școlare obținute. Generalizările obținute în felul acesta îmbogățesc patrimoniul

---

[1] În lucrare se folosește uneori termenul de metodică nu în sensul desemnării obiectului respectiv, ci pentru a indica unele aspecte limitate de îndrumare sistematică, ca, de pildă: metodica predării sunetelor și literelor, metodica citirii coloanelor de cuvinte etc. — *Nota aut.*

Scanned with OKEN Scanner

acestei științe, constituind astfel premise ale unei practici și mai valoroase — bază ulterioară a unor noi generalizări, care dezvăluie și mai profund esența fenomenului.

Metodica predării citit-scrisului și metodica citirii, ca părți componente ale metodicii limbii române, se dezvoltă în strînsă legătură cu diverse alte științe. În afară de *filozofia marxist-leninistă* care dă orientarea teoretică principială, reprezentînd baza metodologică a tuturor științelor, ea se fundamentează pe *didactică*, adică pe teoria generală a predării obiectelor de învățămînt, disciplină componentă a pedagogiei. Constituindu-se ca teorie generală a predării și a însușirii unor variate cunoștințe în scopuri instructiv-educative, didactica generală reprezintă, în sistemul științei pedagogice, o disciplină de bază, care studiază o sferă întreagă de probleme pedagogice privind învățămîntul: esența și scopul învățămîntului, conținutul procesului de învățămînt, principiile învățămîntului, metodele de învățămînt, lecția și tipurile de lecții etc. Necesitățile practice ivite în cadrul predării fiecărui obiect de învățămînt au dus treptat la apariția unor discipline aparte, care cercetează problemele didactice proprii, specifice unui anumit obiect, constituindu-se astfel ca didactici speciale sau metodici. Asemenea didactici speciale sînt și metodica citit-scrisului și metodica citirii, care, constituindu-se ca teorie specială a predării acestor părți componente ale limbii române, reflectă și aplică în mod specific, în propriul lor domeniu, legile, principiile, metodele, regulile ce sînt relevate prin studiul didacticii generale. Așadar, metodica citit-scrisului și cea a citirii reprezintă discipline care studiază anumite probleme pedagogice și formulează legile specifice ce acționează în domeniul predării și al însușirii de către elevi a citit-scrisului și a cititului în procesul învățării limbii materne în școală.

În ceea ce privește principiile de învățămînt, de pildă, după care ne călăuzim în predarea citit-scrisului și a citirii, pornim de la principiile stabilite de didactica generală. Metodica predării citit-scrisului și metodica citirii urmăresc condițiile specifice în care se face aplicarea acestor principii. Este evident, bunăoară, că se impune aplicarea principiului intuiției și în predarea citit-scrisului, precum și respectarea cerințelor sta-

Scanned with OKEN Scanner

bilite de didactica generală în ceea ce privește îmbinarea între cuvînt și intuiție.

La rîndul lor, metodica citit-scrisului și cea a citirii, ca de altfel toate metodicile, constituie un izvor important pentru didactica generală prin generalizarea experienței înaintate a cadrelor didactice la diverse obiecte de învățămînt, experiență pe care o studiază în mod științific. Cercetările care se întreprind, de pildă, cu privire la perfecționarea activității de formare la elevi a deprinderilor de citire și scriere au importanță și pentru îmbogățirea teoriei privind formarea deprinderilor de orice fel. În modul acesta, metodica predării citit-scrisului și metodica citirii aduc o reală contribuție la dezvoltarea didacticii generale în acest domeniu.

Metodica citit-scrisului și metodica citirii se dezvoltă, de fapt, concomitent cu didactica generală, cu care se află într-un strîns raport de interdependență.

Pe măsură ce — în procesul dezvoltării sale — didactica generală pătrunde mai adînc în cunoașterea legilor și a principiilor care — prin caracterul lor general — acționează în orice proces de învățămînt, indiferent de conținutul obiectului de învățămînt, metodicii predării fiecărui obiect i se deschid perspective noi de dezvoltare. Este sarcina metodicii de a găsi aspecte specifice, diferențiate ale acțiunii acestor legi și principii în procesul predării și al învățării unui anumit obiect, în cazul nostru limba română.

Totodată însă, pentru a putea pune în evidență generalizări privind procesul de învățămînt în ansamblul lui, didactica generală trebuie să pornească de la experiența înaintată dobîndită în predarea fiecărui obiect în parte, experiență care se oglindește în modul cel mai direct în metodica predării respectivului obiect.

Iată deci cum, folosind cuceririle didacticii generale, metodica de predare a citit-scrisului și metodica citirii nu rămîn tributare acesteia, ci, păstrîndu-și independența, ele contribuie, la rîndul lor, la lărgirea și aprofundarea teoriei învățămîntului.

În felul acesta, legătura dintre didactica generală și metodica de predare a citit-scrisului și cea a citirii este reciprocă.

Scanned with OKEN Scanner

Cunoașterea temeinică a metodicii citit-scrisului și a metodicii citirii este un aspect de bază al pregătirii pedagogice a cadrelor didactice care predau limba română în clasele mici și, ca atare, condiționează în mod hotărîtor creșterea măiestriei pedagogice și asigurarea caracterului creator al muncii. A proceda la întîmplare în predarea citit-scrisului și a citirii înseamnă a te lipsi de ajutorul pe care-l aduce știința în acest domeniu al practicii.

A gîndi asupra practici proprii în lumina datelor științei înseamnă, dimpotrivă, a crea premise pentru a putea aduce eventuale contribuții la însăși dezvoltarea metodicii.

Ca și oricare altă metodică, metodica citit-scrisului și a citirii se orientează în ceea ce privește indicațiile pe care le dă pentru organizarea și conducerea procesului de învățămînt după teoria leninistă a reflectării.

În actul elementar de cultură pe care-l constituie însușirea citit-scrisului și a citirii, elevii străbat drumul implicat de orice proces de cunoaștere. Pe această idee este construit întregul curs de metodică, a cărui menire este tocmai să urmărească, pas cu pas, formarea și dezvoltarea cunoștințelor, a priceperilor și a deprinderilor de citit-scris și citire, să descopere legile specifice ale acestui proces.

Așa, de pildă, se va vedea că, pentru a-și însuși cunoașterea literelor și pentru a-și forma deprinderea citirii corecte, elevii trebuie să fie conduși cu multă grijă în perceperea aspectelor sonore (fonetice) ale limbii.

Numai pe baza analizei fonetice a cuvintelor, pe baza descompunerii acestor complexe sonore în silabe și, apoi, în sunete, precum și prin recompunerea (sinteza) lor în cuvinte, elevii pot sesiza legăturile structurii fonetice și semantice a termenilor limbii, pot sesiza acele aspecte esențiale ale vorbirii care dau oamenilor posibilitatea de a se exprima, de a comunica între ei, ajungînd astfel, treptat, la generalizări deosebit de importante. Sînt implicate aci operații ale gîndirii prezente în orice act de cunoaștere (analiză, sinteză, comparații, abstractizare și generalizare).

În predarea citit-scrisului și a citirii, cadrele didactice au de-a face cu elevi de vîrstă școlară mică (7—11 ani). Particu-

Scanned with OKEN Scanner

larităţile de vîrstă şi cele individuale ale elevilor impun un anumit specific predării. Aşadar, pentru a construi just lecţiile, trebuie, între altele, cunoscută *psihologia copiilor de vîrstă şcolară mică.*

Psihologia copilului şi psihologia pedagogică oferă învăţătorului date cu privire la dezvoltarea psihică a copilului la această vîrstă.

În acelaşi timp, studiile de *psihologie pedagogică* indică particularităţile psihologice ale procesului de asimilare a noţiunilor şi de formare a priceperilor şi a deprinderilor legate de însuşirea citit-scrisului şi a citirii.

Este evident faptul că metodica citit-scrisului şi metodica citirii sînt strîns legate şi de obiectul *ştiinţei limbii.* În procesul comunicării cunoştinţelor de citit-scris intervin elemente fundamentale constitutive ale limbii: sunete, foneme, litere, silabe, cuvinte, sintagme, propoziţii etc. În ceea ce priveşte metodica predării citirii (atunci cînd e vorba de texte cu conţinut literar), ea se sprijină şi pe datele oferite de *ştiinţa literaturii,* deoarece se referă la conţinutul operelor beletristice, accesibile copiilor de vîrstă şcolară mică.

*

* *

Pe baza metodologiei marxist-leniniste, metodica predării citit-scrisului şi metodica citirii folosesc în cercetarea obiectului respectiv metodele care sînt proprii şi didacticii generale: *observaţia, experimentul, studiul documentelor şcolare, anamneza şi convorbirea.*

Metoda observaţiei, utilizată în cercetarea ştiinţifică a problemelor pe care le ridică citit-scrisul şi citirea, se foloseşte ca şi în didactica generală, ceea ce diferă fiind doar conţinutul celor observate.

Se supun observaţiei, în mod curent, metodele şi procedeele folosite de cel care predă citit-scrisul şi citirea, aspectele calitative ale citirii copiilor (conştientă, corectă, curentă şi expresivă); aspectele calitative ale scrierii lor (înclinarea, forma, dimensiunea, legarea literelor); comportarea elevilor în timpul citirii şi al scrierii; concentrarea atenţiei lor în timpul explicaţiilor; felul cum elevii lucrează cu alfabetul

decupat și alte materiale distribuite, poziția aparatului vorbirii în pronunțarea cuvintelor etc.

O serie de aspecte ale activității de însușire a citit-scrisului și a citirii pot fi cercetate și pe *cale experimentală,* ca, de exemplu, eficacitatea diverselor procedee de citit-scris sau citire, formarea deprinderilor tehnice grafice sau ortografice, corelația dintre citire și scriere ș.a. Se experimentează, de pildă, locul prezentării ilustrației în desfășurarea lecției de citit-scris în raport cu scopul urmărit (funcția ilustrației în vederea pregătirii citirii coloanelor de cuvinte, a textului închegat, rolul ei în consolidarea deprinderii citirii, în cercetarea pronunției etc.). Se poate experimenta un stil de predare al unui învățător în raport cu al altora.

Experimentele se pot organiza în cadrul lecțiilor sau în cadrul activităților în afară de clasă, în clase experimentale comparate cu clase de control.

Studierea unor documente școlare, ca, de pildă, analiza caietelor elevilor cu lucrările scrise (copieri, dictări, compuneri etc.) sau cele care privesc activitatea cadrelor didactice (planificări calendaristice, planuri de lecții, dări de seamă asupra situației de promovare, caracterizările elevilor etc.), oferă posibilitatea cunoașterii specificului muncii de predare a citit-scrisului și a citirii.

Date importante în legătură cu antecedentele copiilor, pînă la intrarea în școală, asupra modului cum a evoluat limbajul lor, dacă și-au însușit spontan anumite semne grafice și în ce fel, se pot obține și cu ajutorul metodei *anamnezei,* prin metoda *biografică.*

De asemenea, în privința nivelului actual de dezvoltare a vocabularului, în privința particularităților pronunției, a structurii gramaticale folosite de elevi etc., date prețioase pot fi obținute prin metoda *convorbirii.*

Și în domeniul cercetărilor privitoare la metodica predării citit-scrisului, citirii — ca și în alte ramuri ale pedagogiei — folosirea sistematică, operativă și adecvată a tuturor acestor metode de cercetare, îmbinarea lor, rămîne o cerință de bază, pe care trebuie s-o îndeplinească cu tact și pricepere cercetătorul, în funcție de tema studiată, de scopul cercetării, de subiecții examinați etc.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL II

IMPORTANȚA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ A PREDĂRII CITIT-SCRISULUI ȘI A CITIRII ÎN ȘCOALĂ

Însușirea citit-scrisului, formarea deprinderilor de citire și scriere corectă constituie o condiție de bază a întregii munci instructiv-educative din școală. Cunoașterea lumii înconjurătoare nu se face numai prin observarea directă, ci și indirect, din cărți.

Prin dobîndirea deprinderilor de citire și scriere, copilul are posibilitatea să cunoască lumea înconjurătoare; prin intermediul obiectelor de învățămînt i se deschid largi orizonturi spre însușirea bazelor științelor, a culturii omenirii.

Citit-scrisul și citirea sînt părți componente ale obiectului limbii române.

Alături de materialul pe care-l oferă în munca de formare la elevi a deprinderilor de citire corectă, curentă, conștientă și expresivă[1], prin conținutul textelor pe care le cuprind manualele de limba română, citirea ca parte componentă a obiectului limbii române aduce reale contribuții la instruirea și educarea elevilor în spirit comunist.

Școala noastră este chemată să formeze la elevi concepția înaintată materialist-dialectică asupra lumii.

---

[1] Despre importanța citirii corecte, curente, conștiente și expresive se tratează în capitolul *Calitățile citirii și mijloacele formării lor.* — *Nota aut.*

Formarea la elevi a concepției științifice, materialist-dialectice este o acțiune complexă, de durată, ale cărei baze se pun încă din primele clase.

O contribuție importantă în realizarea acestui obiectiv o aduce studierea de către elevi a textelor de citire cu conținut practic din domeniul științelor naturii, geografiei etc.

Prin lecțiile de citire cu conținut practic științific elevii își însușesc noțiuni elementare despre plante, grădina de legume, livadă, cereale etc., despre animalele domestice și sălbatice, despre orientarea în natură, despre unele aspecte ale vremii în cadrul temei „anotimpurile", despre activitățile oamenilor în vederea cunoașterii și transformării naturii etc. Pe baza acestor lecții și a observărilor efectuate în natură, elevii își însușesc treptat unele cunoștințe elementare, care vor contribui la formarea convingerilor asupra faptului că lumea este prin natura ei materială, că n-a fost creată de nimeni, că există veșnic și independent de noi. Chiar din primele clase, ei iau cunoștință, într-o formă elementară, de legătura reciprocă și condiționarea fenomenelor naturii; ei încep să cunoască — printr-o serie de exemple simple, după cum se va arăta la metodica citirii textelor cu conținut practic științific — relațiile dintre organism și condițiile lui de viață.

De exemplu, în lecțiile despre livadă și despre grădina de legume a școlii, în clasa a II-a, cu prilejul lecțiilor de observare a naturii, copiii încep să cunoască deosebirea între dezvoltarea plantelor udate și a celor neudate, între cele care cresc pe solul bogat în îngrășăminte și cele care cresc altfel etc.

La lecțiile de citire despre pădure și cu prilejul observărilor în aer liber, copiii află cum cresc ierburile la marginea pădurii și în poiene, față de cele de la umbra copacilor; despre grosimea și înălțimea copacilor rari din poiană și a celorlalți copaci deși din jur.

Astfel, copiii se familiarizează treptat cu ideea legăturii reciproce și a condiționării reciproce a fenomenelor naturii.

Scanned with OKEN Scanner

Pe baza observării faptelor concrete, copiii află treptat că fiecare fenomen al naturii își are cauzele sale naturale și că în natură nu există nimic supranatural, mistic.

Sub forma acumulării unor fapte concrete, prilejuite de lectura textelor cu conținut practic științific, și a observărilor din natură, elevii primelor clase își însușesc cunoștințe elementare cu privire la mișcarea și schimbarea neîntreruptă a fenomenelor. De exemplu, studiind textele de citire care se referă la anotimpuri, ei întocmesc calendarul naturii. În cadrul observării naturii, copiii sesizează schimbările care au loc în viața plantelor în funcție de anotimpuri. Ei observă, de pildă, că, în timpul verii, copacii din curtea școlii au coroana plină cu frunze verzi; toamna, o dată cu frigul, frunzele pomilor îngălbenesc și apoi cad. Iarna, copacii cu crengile goale se îmbracă în haine de zăpadă. O dată cu sosirea primăverii, soarele încălzește, zăpada se topește, mugurii se desfac, pomii înfrunzesc iar.

Astfel se pun bazele ideii că în natură totul se schimbă și că aceste schimbări se petrec sub influența unor cauze naturale.

Ei află, de asemenea, că fenomenele naturii și corpurile lipsite de viață se schimbă: din cauza gerului, apa se transformă în gheață; din cauza căldurii, gheața se topește și se transformă în apă; prin încălzire, apa se transformă în aburi etc.

Tot în cadrul textelor de citire cu conținut practic științific din domeniul științelor naturii, copiii află că oamenii, cunoscînd natura, capătă posibilitatea de a o dirija, de a-i folosi forțele pentru continua îmbunătățire a vieții lor.

Evident, în activitatea de formare la elevi a bazelor concepției științifice despre lume, trebuie să se aibă mereu în vedere particularitățile de vîrstă ale elevilor, stadiul de dezvoltare a gîndirii lor, a puterii lor de înțelegere.

Alături de textele referitoare la fenomenele naturii, manualele de citire cuprind și un număr important de texte cu conținut geografic. Geografia ca obiect distinct se predă începînd cu clasa a III-a, însă elevii își însușesc unele cunoștințe geografice elementare încă din clasa I, în cadrul lec-

Scanned with OKEN Scanner

țiilor de citire și prin observații directe în natură, excursii, care pregătesc înțelegerea noțiunilor geografice predate în clasa a III-a. Acestea își aduc contribuția lor la formarea bazelor concepției științifice despre natură și societate și la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist.

În strînsă legătură cu textele de citire în care sînt înfățișate semnele caracteristice ale diferitelor anotimpuri, viața plantelor și a animalelor, munca oamenilor etc., elevii clasei I fac diverse observări asupra fenomenelor naturii (vîntul, ploaia, înghețul etc.) și sînt îndrumați să observe legăturile cele mai simple dintre ele. În clasa a II-a, cunoștințele geografice se lărgesc, elevii însușindu-și noțiunile de orizont, linia orizontului, orientarea, punctele cardinale etc.

Folosirea, în cadrul citirii explicative, a procedeului comparației (compararea unor fenomene geografice între ele) contribuie la dezvoltarea gîndirii școlarilor, elevii obișnuindu-se treptat cu sesizarea legăturilor cauzale dintre fenomenele geografice.

Prin lecțiile de citire explicativă, elevii claselor I—III își însușesc și o serie de cunoștințe elementare de istorie, care-i pregătesc pentru însușirea cursului sistematic de istorie în clasa a IV-a, contribuind totodată la formarea bazelor concepției marxist-leniniste despre societate și la dezvoltarea sentimentului de dragoste și devotament față de patrie și a simțămîntului de mîndrie națională.

Conform cu prevederile programei școlare, manualele de citire cuprind cunoștințe elementare referitoare la realitățile vieții sociale desfășurate în prezent sau în trecutul apropiat, iar treptat se introduc și unele episoade din trecutul de luptă al poporului nostru.

Astfel, pentru clasa I, manualul cuprinde cunoștințe în legătură cu unele realizări de seamă din patria noastră socialistă; în clasa a II-a, se introduc unele legende referitoare la viața și lupta poporului nostru, în trecut, pentru dreptate socială și apărarea patriei; în clasa a III-a, elevii au posibilitatea ca, prin textele cu conținut istoric, să-și lărgească cunoștințele despre evenimentele actuale și să se familiarizeze cu cele mai importante episoade din istoria poporului român:

formarea poporului român, luptele eroice împotriva jugului străin, aspecte din viaţa muncitorilor şi ţăranilor şi lupta lor pentru o viaţă mai bună (răscoale, greve, revoluţii). De asemenea, au posibilitatea să cunoască măreţele realizări ale oamenilor muncii din ţara noastră sub conducerea Partidului Comunist Român.

Datorită textelor cu conţinut istoric, elevii primelor trei clase şi, apoi, în cadrul studierii istoriei în clasa a IV-a se familiarizează cu o serie de noţiuni fundamentale. Ei află că munca este baza vieţii oamenilor, că în patria noastră oamenii muncii sînt stăpîni în ţara lor şi că în trecut situaţia era cu totul alta, că atunci existau oameni care trăiau pe seama muncii altora, că existau asupritori şi asupriţi.

Elevii află că în ţara noastră se acordă o înaltă cinste muncii, fiind socotită ca o chestiune de onoare şi glorie, află felul în care partidul şi guvernul răsplătesc pe fruntaşii în producţie, pe inventatori şi inovatori, decernîndu-le titluri de eroi ai muncii socialiste, acordîndu-le premii de stat, decoraţii etc.

Elevii şcolii noastre de azi nu cunosc în mod direct ce înseamnă exploatarea. Lecţiile de citire cu conţinut istoric trezesc în conştiinţa lor sentimentul de ură împotriva tuturor asupritorilor poporului şi le educă dragostea faţă de oamenii muncii de pretutindeni.

Prin textele cu conţinut istoric, elevii află despre eforturile oamenilor muncii pentru desăvîrşirea construcţiei socialismului în ţara noastră, despre lupta hotărîtă a poporului nostru pentru pace, alături de toate popoarele iubitoare de pace.

Lectura textelor cu conţinut istoric, îndeosebi a acelora în care li se vorbeşte despre marii învăţători ai omenirii muncitoare, despre eroii clasei noastre muncitoare care şi-au jertfit viaţa pentru libertatea şi fericirea poporului, despre conducătorii iubiţi ai partidului şi ai poporului nostru etc., contribuie la formarea la elevi a celor mai frumoase calităţi şi trăsături ale caracterului: perseverenţa, curajul, dîrzenia, devotamentul şi dragostea faţă de Partidul Comunist Român. Datorită valorii cognitive şi resurselor educative ale literaturii

Scanned with OKEN Scanner

artistice, o deosebită importanţă instructiv-educativă prezintă studierea de către elevi a textelor cu conţinut literar, a operelor literare.

Citirea explicativă a textelor cu conţinut literar din manualele de limba română constituie pentru copii un izvor important de cunoaştere a realităţii.

Literatura în genere este o formă de cunoaştere a realităţii prin intermediul imaginii artistice. Trăsătura distinctivă a operelor literare, ca forme de cunoaştere a realităţii, constă în aceea că ele ne dau o sintetizare a realităţii în imagini artistice, ne arată esenţialul şi generalul concretizat prin particular, individual, dar tipic, influenţînd nu numai gîndirea, ci şi sentimentele, conştiinţa. Un text literar valoros influenţează imaginaţia, sentimentele şi gîndirea copiilor.

Întîlnind în unele povestiri eroi de vîrsta lor, copiii văd în aceşti eroi prieteni, care le sînt apropiaţi şi pe care ei îi înţeleg, şi ale căror fapte le pot compara cu ale lor. Copiii găsesc în astfel de texte răspunsuri la întrebările care-i frămîntă.

Privite astfel, textele cu conţinut literar contribuie şi la formarea bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi.

Literatura, oglindind viaţa şi activitatea oamenilor din prezent şi din trecut, relaţiile lor sociale, oferă copiilor posibilitatea de a pătrunde mai adînc relaţiile dintre oameni.

Operele literare din manualele de citire au o mare influenţă educativă asupra elevilor. Multe dintre textele literare oglindesc trăsăturile morale ale omului nou, constructor al socialismului, dragostea de muncă. devotamentul lui faţă de popor şi de partid, curajul, bărbăţia, optimismul revoluţionar şi capacitatea de a birui orice dificultăţi.

În studierea operelor literare, adică a textelor cu conţinut literar, elevii iau cunoştinţă despre creaţiile literare ale scriitorilor noştri clasici şi actuali: Mihai Eminescu, Ion Creangă, George Coşbuc, Mihail Sadoveanu, Tudor Arghezi, Mihai Beniuc şi alţii.

Studierea operelor literare educă gustul artistic al copiilor, le stimulează dorinţa de creaţie literară.

Scanned with OKEN Scanner

Cunoașterea operelor literare de către elevi contribuie la educația lor estetică, prilejuindu-le posibilitatea formării unor imagini concrete despre frumosul în viață și în artă.

Strîns legată de citirea textelor literare din manualele de citire, o puternică influență instructiv-educativă o are lectura elevilor în afară de clasă.

Continua corelare a celor citite în clasă cu lectura în afară de clasă constituie o sarcină importantă a cadrelor didactice.

Lectura elevilor în afară de clasă cuprinde opere de diverse genuri literare, deosebit de atrăgătoare pentru copii, dar un loc important îl ocupă îndeosebi citirea basmelor sau a poveștilor.

Lectura basmelor are o deosebită importanță pentru educația multilaterală a copiilor. Ea le clarifică o serie de noțiuni morale, le imprimă în conștiință un puternic optimism, le determină atitudini și convingeri morale pozitive, le cultivă limba. Din lectura basmelor, copiii își însușesc o mare bogăție de învățăminte și deprinderi, lectura basmelor contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale copiilor, dar mai ales acționează asupra imaginației lor reproductive, pregătind drumul spre dezvoltarea imaginației creatoare.

Iată de ce, în cadrul lecturii în afara clasei, pe primul loc, și ca volum, și ca importanță, se plasează basmele, atît cele populare cît și cele clasice prelucrate după basmul popular, precum și noul basm, creat de scriitorii vremii noastre — în cadrul literaturii realiste actuale. (Despre importanța și valoarea instructiv-educativă a basmelor se va trata mai pe larg în capitolul *Lectura în afara clasei.*)

Deși contribuția pe care o aduce predarea textelor de citire cu conținut practic-științific și a celor cu conținut literar la instrucția și educația comunistă a elevilor a fost prezentată separat (în funcție de particularitățile lor), totuși cele două categorii de texte de citire trebuie privite ca formînd un tot unitar.

În cadrul lecțiilor de metodica predării citirii, se vor arăta diverse căi și mijloace prin care se realizează o continuă corelație între ele, în vederea îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative ale predării limbii române în clasele mici.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL III

LOCUL CITIT-SCRISULUI ŞI AL CITIRII ÎN PLANUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT AL ŞCOLII GENERALE SISTEMUL DE ORGANIZARE A MATERIEI: PROGRAME ŞI MANUALE ŞCOLARE

Activitatea didactică în școală se organizează pe baza principalelor documente: plan de învățămînt, programe și manuale școlare.

Planul de învățămînt și programele școlare sînt elaborate de Ministerul Învățămîntului, iar manualele școlare sînt elaborate, pe baza planului și a programelor școlare, de către Editura didactică și pedagogică, cu concursul autorilor recrutați din rîndul cadrelor didactice cu o bogată și valoroasă activitate didactică. Aceste documente au un conținut științific și sînt indisolubil legate de problemele vieții noi, de problemele desăvîrșirii construcției socialismului în țara noastră.

În planul de învățămînt al primelor patru clase ale școlii generale, citit-scrisul și citirea, părți componente ale obiectului limba română, ocupă un loc deosebit de important începînd cu clasa I, unde pentru citire și scriere, în perioada preabecedară și abecedară, se acordă un număr de 12 ore săptămînal (din totalul de 24), deci jumătate din timpul activității desfășurate în clasă, menținîndu-se, în perioada postabecedară 6 ore pentru citire; în clasa a II-a sînt afectate pentru citire 6 ore, în clasa a III-a 5 ore, iar în clasa a IV-a 3 ore.

Avîndu-se în vedere că prin citire se lărgește necontenit cercul de cunoștințe al elevilor și că citirea stă la baza cuno-

ştinţelor pe care şi le însuşesc elevii în şcoală şi ulterior în viaţă, în studiul limbii române, în primii ani de şcolaritate, accentul cade îndeosebi pe activităţile care concură la formarea la elevi a unor deprinderi temeinice de citire corectă, conştientă, curentă, expresivă şi la formarea unei exprimări corecte (oral şi scris).

Programa şcolară de limba română stabileşte sistemul şi volumul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi de citire şi scriere pe care trebuie să şi le însuşească elevii în fiecare an.

În ceea ce priveşte predarea citit-scrisului, programa şcolară pentru clasa I se referă la conţinutul activităţilor ce urmează a fi desfăşurate în cele trei perioade distincte: perioada preabecedară, abecedară şi postabecedară. Perioadei preabecedare îi sînt afectate 36 de ore pentru lecţii necesare organizării vieţii clasei şi pregătirii elevilor pentru citire şi scriere, activităţi ce vor fi tratate pe larg într-un capitol următor. Perioadei predării abecedarului îi sînt afectate 192 de ore, timp în care se prevede ca elevii să cunoască toate sunetele şi literele corespunzătoare acestora, să citească corect şi conştient cuvinte monosilabice sau bisilabice formate din silabe directe şi silabe inverse, cuvinte formate din trei silabe directe, cuvinte care conţin grupe de consoane, diftongi şi triftongi etc.; să citească corect şi conştient propoziţii şi texte închegate, cu indicaţia de a se evita literizarea, cea mai mică unitate de citire fiind silaba; citirea corectă şi conştientă a propoziţiilor şi textelor închegate, precum şi povestirea textelor citite (cu sau fără ajutorul întrebărilor) după ce, în prealabil, au fost analizate în clasă.

Tot în această perioadă, elevii trebuie să-şi însuşească scrierea corectă (cu cerneală) a literelor mici şi mari, scrierea cuvintelor, a propoziţiilor şi a textelor scurte; copierea după modelul de pe tablă sau din abecedare; transcrierea cuvintelor, a propoziţiilor şi a textelor scurte tipărite; scrierea după dictare şi scrierea unor propoziţii formulate de către elevi din cuvinte bine cunoscute.

Perioadei postabecedare îi sînt afectate 78 de ore. În cadrul acesteia, programa prevede, între altele, însuşirea de către elevi a citirii corecte şi conştiente a unor cuvinte cu-

Scanned with OKEN Scanner

noscute și texte ușoare, precum și trecerea la citirea curentă a unor texte scurte, care conțin cuvinte încă necunoscute de către elevi, dar al căror înțeles se poate deduce din conținutul textului.

Alături de sarcinile cu privire la citire, programa indică necesitatea formării la elevi a priceperii de a reda conținutul celor citite, ajutați de către cadrele didactice, precum și formarea deprinderii de a aranja și schița într-o succesiune logică desene corespunzătoare celor citite.

Încă de pe această treaptă a însușirii citirii, programa prevede lectura unor cărți ușoare și, concomitent, formarea la elevi a priceperii de a expune conținutul acestora și al ilustrațiilor respective pe bază de răspunsuri la întrebările puse de învățător.

În clasele a II-a, a III-a și a IV-a, programa lărgește în mod progresiv sarcinile legate de realizarea citirii. Astfel, în clasa a II-a, se cere de la elevi nu numai să știe să citească corect, conștient și curent povestiri, fabule, legende, basme, ghicitori, proverbe sau texte cu conținut practic-științific, dar și expresiv, prin respectarea atît a intonației corespunzătoare înțelegerii celor citite, cît și a pauzelor gramaticale, indicate prin semnele de punctuație de la finele propoziției și prin semnele din interiorul propoziției.

În clasa a II-a, elevii trebuie nu numai să știe să răspundă la întrebările puse de învățător în legătură cu textele citite, ci să și împartă în fragmente unitar logice cele citite, să scoată ideile principale cu ajutorul întrebărilor puse în acest scop de către învățător și să alcătuiască, pe bază de ilustrații, planul unei povestiri analizate în prealabil. Se continuă munca pentru formarea la copii a deprinderii citirii în gînd.

În clasa a III-a, elevii trebuie să realizeze o citire corectă, conștientă, curentă și expresivă a unor texte cu conținut mai bogat și întindere mai mare decît cele din clasa a II-a, formîndu-și în același timp deprinderea de a respecta în timpul citirii și accentul logic desprins din conținutul textului. Elevii trebuie învățați să găsească pentru anumite cuvinte din text cuvinte cu înțeles asemănător sau contrar, să împartă în fragmente logice un text cu conținut simplu și să găsească

ideea principală din fiecare fragment, alcătuind astfel planul textului respectiv. De asemenea, se cere elevilor să știe să povestească pe scurt cele citite după un plan dat și să reproducă unele fragmente scurte în proză, care prezintă într-o formă literară frumusețile naturii sau aspecte morale.

În clasa a IV-a, se cere de la elevi să citească conștient, curent și expresiv diferite povestiri, descrieri, basme, fabule, poezii, proverbe, ghicitori cu conținut bogat și variat, să explice expresii mai grele, cu sens figurat, să găsească expresii plastice în texte și să le explice, să analizeze expresii și cuvinte cu înțeles asemănător și contrar. La citire, elevii trebuie să înțeleagă faptele personajelor prezentate în textele respective, să prieapă comportarea lor, să le facă o scurtă caracterizare și să compare personajele din diferite texte. Elevii alcătuiesc în mod independent planuri simple ale unor povestiri, fabule sau povești. De asemenea, programa prevede ca elevii acestei clase să povestească pe scurt sau amănunțit conținutul unor fabule sau texte.

În ceea ce privește citirea în gînd, programa prevede ca aceasta să fie însoțită de reproducerea scurtă în mod liber de către elevi a celor citite.

În clasele I—IV, elevii învață pe de rost un număr de poezii accesibile prin conținut și limbă. Acest lucru contribuie în mod deosebit le dezvoltarea vorbirii copiilor, făcînd-o din ce în ce mai expresivă și mai frumoasă.

Din prezentarea succintă a principalelor prevederi ale programei de citire pentru clasele I—IV se desprinde atenția ce se acordă creșterii treptate a volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi pe care trebuie să și le însușească elevii în legătură cu calitățile citirii (corecte, conștiente etc.), precum și cele în legătură cu conținutul celor citite, în funcție de particularitățile lor de vîrstă.

Programa de citire a primelor patru clase ale școlii generale își axează conținutul pe teme care pornesc de la mediul înconjurător, imediat apropiat copilului. Temele se succedă firesc, alcătuind un sistem de cunoștințe din ce în ce mai larg și mai cuprinzător, care se bazează mereu pe cunoștințele acumulate anterior.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel temele: familia, școala, orașul, satul, patria, apar în programa de citire începînd din clasa I și în continuare pînă la clasa IV-a. În cadrul acestor teme se pornește de la cunoștințe elementare și se revine asupra lor în anii următori într-o formă mai aprofundată. Prezentînd astfel conținutul acestor teme, programa de citire este concepută pe baza principiului predării concentrice, respectînd totodată concordanța dintre conținutul învățămîntului și nivelul de dezvoltare al elevilor. Astfel se explică și faptul că, pe lîngă dezvoltarea, în fiecare clasă, an de an, a conținutului temelor mari din programă, se adaugă, treptat, teme noi.

Spre exemplu: în clasa I, prin activitățile instructiv-educative, implicit prin conținutul lecțiilor de citire, elevii sînt conduși la cunoașterea realizărilor economico-sociale din satul, orașul sau cartierul lor, ca apoi, în clasa a II-a, să se introducă cîteva legende care să-i familiarizeze cu noțiunea de trecut, iar în clasa a III-a cîteva episoade din istoria patriei — din trecutul de luptă al poporului, ca, în clasa a IV-a, să se poată trece la studierea istoriei patriei într-un curs sistematic, apreciind că elevii înțeleg la alt nivel faptele și fenomenele sociale.

Tot astfel se petrec lucrurile în legătură cu textele cu conținut geografic, unde, după ce în clasele I și a II-a li se transmit copiilor unele cunoștințe elementare despre mediul direct înconjurător (școala, satul, cartierul), în clasele a III-a și a IV-a se studiază, în ore speciale, raionul, regiunea, patria — deci sfera cunoștințelor se dezvoltă și se lărgește treptat.

De asemenea, elevii primelor clase își însușesc cunoștințe de științe naturale prin lecțiile de citire cu conținut practic științific (și prin observare directă), formîndu-și noțiuni elementare cu privire la vreme (anotimpurile), la înfățișarea și modul de dezvoltare și de viață al unor plante și animale, ca apoi, în clasele următoare, acestea să fie însușite mai profund, în mod sistematic în cadrul științelor naturii.

Programa de citire pentru primele patru clase cuprinde teme diverse (din istorie, științe naturale, geografie, igienă). Această diversitate a temelor din programă, precum și modul

de a le prezenta este reclamată de particularităţile dezvoltării procesului de cunoaştere la vîrsta de 7—11 ani.

În general, cunoştinţele cuprinse în programă sînt sistematizate pornind de la concret la abstract, de la noţiuni formate pe baza perceperii mediului înconjurător la dezvoltarea gîndirii, la puterea de abstractizare şi înţelegere a faptelor şi fenomenelor în cauzalitatea lor.

Conţinutul temelor din programă are şi un pregnant caracter educativ. Temele cuprinse în programă sînt astfel alcătuite încît dau posibilitatea ca, o dată cu transmiterea cunoştinţelor şi formarea priceperilor şi a deprinderilor de citire, să li se formeze elevilor sentimente şi trăsături de caracter proprii omului societăţii socialiste. Spre exemplu, în cadrul temelor: patria, oraşul-satul, paralel cu transmiterea cunoştinţelor, se subliniază lupta, cuceririle, victoriile şi măreţele realizări ale poporului muncitor sub înţeleapta conducere a P.C.R., lupta pentru apărarea păcii, solidaritatea cu ţările care construiesc socialismul, cu popoarele care luptă pentru eliberarea lor socială şi naţională, contribuind astfel la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar. De asemenea, conţinutul temelor familia şi şcoala prilejuieşte ca în predarea lor să se sublinieze condiţiile de muncă şi de trai create pentru oamenii muncii de statul nostru socialist, grija părintească a partidului pentru făurirea vieţii fericite a copiilor patriei socialiste.

Programa devine o realitate prin aplicarea ei de către cadrele didactice. În acest scop, cadrele didactice trebuie să cunoască volumul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi prevăzut în programă. Numai printr-o temeinică cunoaştere a programei, învăţătorul va putea avea o privire de ansamblu, care-l va ajuta în aplicarea ei creatoare, în organizarea sistematică şi ştiinţifică a lecţiei, în alegerea celor mai adecvate metode, asigurînd astfel dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi a calităţilor morale ale elevilor.

Programa şcolară este ghidul primordial al muncii didactice; ea stă la baza organizării activităţii instructiv-educative din şcoală şi la baza alcătuirii manualelor şcolare.

Scanned with OKEN Scanner

Manualele școlare. Conținutul programei este reflectat în manualele școlare. Acestea, alături de cuvîntul învățătorului, constituie izvorul principal al cunoștințelor pe care și le însușesc elevii, le aprofundează și le consolidează prin muncă independentă.

Totodată, manualele orientează cadrele didactice în activitatea didactico-metodică, ele fiind un exemplu de expunere sistematică, corectă și de exactitate științifică.

Calitatea manualelor școlare condiționează într-o măsură importantă calitatea muncii instructiv-educative. Pentru a corespunde sarcinilor instructiv-educative ale învățămîntului, manualele trebuie să respecte anumite cerințe: să fie în concordanță cu programa școlară a obiectului și clasei respective, să aibă caracter științific, o structură logică, să folosească un limbaj accesibil, plastic, să fie un exemplu de limbă corectă literară etc.; prin întreaga lor prezentare (conținut și formă), manualele trebuie să asigure transmiterea cunoștințelor științifice, să trezească interesul elevilor pentru lectură, pentru studiu.

În școala noastră nouă, exigența față de calitatea manualelor, față de condițiile pe care trebuie să le îndeplinească sporește tot mai mult. Manualele din școala noastră au un caracter științific, prin conținutul pe care-l cuprind, prin structura lor logică, prin dozarea judicioasă a materialului, prin folosirea unui limbaj adecvat, precum și prin ilustrații sugestive, în general frumos colorate.

În lumina cerințelor față de manuale, enunțate mai sus, ne vom opri, îndeosebi, asupra abecedarului și, succint, asupra manualelor de citire pentru primele patru clase ale școlii generale, întrucît despre conținutul și folosirea acestora se va vorbi, mai pe larg, într-un capitol special.

Abecedarul editat de Editura didactică și pedagogică urmărește să îndrumeze procesul de însușire a citirii și scrierii pe baze științifice, după metoda fonetică analitico-sintetică, și ajută la educarea copiilor în spiritul moralei comuniste.

Realizarea acestor sarcini instructiv-educative, specifice clasei I, cere o judicioasă organizare a predării citirii și a scrierii. Această organizare, în linii mari, constă, așa cum

Scanned with OKEN Scanner

s-a mai arătat, în succesiunea a trei perioade distincte: perioada preabecedară, abecedară și postabecedară, în concordanță cu sarcinile concrete pe care le are fiecare dintre ele.

a) Pentru *perioada preabecedară,* care durează aproximativ trei săptămîni, conținutul paginilor respective din abecedar îl spijină pe învățător în realizarea celor mai importante sarcini instructiv-educative caracteristice perioadei inițiale.

Precizarea și îmbogățirea cercului de reprezentări al copiilor, ca prim obiectiv în pregătirea pentru citire și scriere, se poate realiza pe baza variatelor imagini din primele pagini ale abecedarului. Astfel, se pot întări vechile reprezentări ale copiilor (fructe, păsări, animale, jucării, diferite ocupații ale copiilor și adulților), se poate lărgi cercul acestor reprezentări pornind de la apropiat (prima zi de școală, clasa, amintiri din vară) spre depărtat (ajutorul pe care-l dau copiii în gospodărie, grija față de sănătatea copiilor etc.). Apoi, aceleași pagini ajută la predarea noțiunilor de propoziție, cuvînt, silabă și sunet, după cum se va arăta într-un capitol următor.

Prin intuirea și comentarea acestor imagini, învățătorul reușește să deschidă în fața copiilor perspective noi, atrăgătoare pentru viața și activitatea lor, deșteptîndu-le interesul pentru învățătură, respect față de toți cei care le poartă de grijă, dragoste față de frumusețile și bogățiile naturii înconjurătoare, atracție față de muncă.

În perioada preabecedară, pregătirea pentru citire se completează cu pregătirea pentru scriere. Această sarcină este realizată mai întîi prin joc — alcătuirea diferitelor linii și figuri cu ajutorul bețișoarelor. Prin acest joc, elevii intuiesc direcția diferitelor linii, își însușesc noțiunea de linie dreaptă, linie aplecată etc. Deprinderea de a ține creionul în mînă și de a-l conduce pe hîrtie se formează atît prin conturarea și haşurarea figurilor (tabelele anexate la abecedar) cît și prin desene simple (casă, scară, undiță — intuite după abecedar și desenate după modelul executat de învățător pe tablă). Aceste exerciții contribuie la dezvoltarea mușchilor mici ai mîinii.

Scanned with OKEN Scanner

Pe baza abecedarului, învățătorul îi familiarizează pe elevi cu liniatura caietului, pe care vor scrie primele elemente grafice ale literelor.

Însușirea deprinderii de a scrie corect aceste elemente dă posibilitatea elevilor ca mai tîrziu să scrie literele învățate în combinații de cuvinte simple.

b) *Perioada abecedară,* principala perioadă în predarea citirii și a scrierii, are ca sarcină pentru învățător să-i familiarizeze pe elevi cu sunetele și literele limbii noastre, cu îmbinarea acestora în silabe, cuvinte și propoziții, precum și cu scrierea literelor în combinații de cuvinte și propoziții.

O dată cu aceasta, ilustrațiile din abecedar dau învățătorului posibilitatea să continue munca de precizare și îmbogățire a vocabularului elevilor, să educe la elevi trăsături ale moralei comuniste și să le dezvolte capacitățile de cunoaștere.

Pornind de la faptul că silaba constituie unitatea cea mai simplă în însușirea citirii, această perioadă se poate împărți în trei etape, după greutățile ce le prezintă structura silabică a cuvintelor.

Etapa întîi cuprinde cuvinte monosilabice și bisilabice, formate din silabe directe și inverse.

Fiecare pagină contribuie la fixarea silabelor învățate anterior, fie că silaba este încadrată în același cuvînt, fie că face parte dintr-un cuvînt nou.

În această perioadă, copiii încep să citească propoziții și mici texte închegate. Respectîndu-se principiul trecerii de la ușor la greu, s-a pornit de la propoziția alcătuită din două cuvinte, s-au creat apoi texte mici alcătuite din două și trei propoziții. Pentru a realiza texte închegate și, pe cît posibil, mai variate, în această perioadă s-au folosit, în locul cuvintelor, desene, în cazul cînd cuvintele cuprindeau litere neînvățate încă.

Fiecare pagină a acestei etape din abecedar pune la îndemîna învățătorului următorul material:

— ilustrațiile, pe baza cărora învățătorul va închega conversații cu elevii;

Scanned with OKEN Scanner

— coloanele de cuvinte, necesare îndeosebi pentru compunerea și analiza cuvintelor în vederea citirii lor din textul închegat;

— textul ce urmează să fie citit și povestit de elevi;

— în josul fiecărei pagini se află modelul scrierii de mînă. Tot în această etapă, spre sfîrșitul ei, abecedarul cuprinde și exemple pentru scrierea cu litere de mînă a unor propoziții simple.

În etapa următoare, greutățile în analiza și sinteza cuvintelor se măresc. Abecedarul cuprinde acum cuvinte formate din două pînă la patru silabe, iar silabele sînt formate din trei sau patru litere, inclusiv silabe închise.

Ținînd seama de dificultățile pe care le ridică citirea cuvintelor formate din silabe închise, pentru citirea acestora sînt repartizate mai multe pagini din abecedar. Aceasta contribuie la pregătirea elevilor în vederea citirii cuvintelor care cuprind silabe cu aglomerări de consoane.

În această etapă, copiii își însușesc diftongii cei mai frecvenți în limba noastră.

Tot acum, textele închegate sînt mai mari, au și un titlu, numărul cuvintelor care alcătuiesc propozițiile crește, de asemenea, în mod gradat.

Etapa a treia a perioadei abecedare urmărește, în primul rînd, să ajute pe elevi să-și consolideze cunoștințele și deprinderile citirii corecte a cuvintelor alcătuite din silabe directe, indirecte și silabe închise, iar în al doilea rînd, să-i ajute să învingă unele dificultăți în citirea cuvintelor cu aglomerări de două și trei consoane, din sunete compuse și nesonantele africate.

În concluzie, fiecare pagină din perioada abecedară sugerează cum trebuie organizată munca elevilor și-l ajută pe învățător să-și alcătuiască temeinic planul, sugerîndu-i, în același timp, și folosirea unor cît mai variate procedee metodice.

Ultimele pagini din abecedar reprezintă începutul perioadei *postabecedare,* care se continuă cu manualul de citire

pînă la finele clasei I. Trecerea la cartea de citire se face după ce au fost învăţate toate literele alfabetului; ea va ajuta la perfecţionarea şi consolidarea deprinderilor de citire ale elevilor.

Abecedarul astfel alcătuit ajută ca, la sfîrşitul perioadei abecedare, elevii să citească conştient şi corect texte uşoare (fără să denatureze şi să repete cuvintele, silabele şi literele), înţelegînd pe deplin textul citit.

Abecedarul existent în şcoli satisface în mare parte cerinţele programei şcolare, avînd o tematică instructiv-educativă variată, şi este alcătuit — aşa cum s-a arătat — pe baza metodei fonetice analitico-sintetice.

El necesită însă îmbunătăţiri, prezentînd şi unele deficienţe, ca, de pildă: insuficienţa numărului de elemente grafice în perioada preabecedară; textele închegate oglindesc prea mult aspecte ale vieţii rurale, unele ilustraţii sînt depăşite ş.a.

Ţinînd seama de cerinţele programei în ceea ce priveşte citirea şi dezvoltarea exprimării copiilor, manualele de citire caută să îmbrăţişeze treptat şi concentric o tematică adecvată sarcinilor instructiv-educative din primele clase. Avînd în vedere că, în clasele I şi a II-a, cunoştinţele elementare care urmăresc introducerea elevilor în domeniul cunoaşterii realităţii înconjurătoare şi al contactului cu primele texte literare se face în cadrul orelor de limba română, manualele de citire pentru aceste clase au caracterul unor „mici enciclopedii", în care, potrivit cu puterea de înţelegere a copiilor, se transmite conţinutul cerut de programă. Ele conţin atît texte cu caracter literar cît şi texte şi materiale cu caracter practic ştiinţific, din domeniul ştiinţelor naturii şi al istoriei.

Începînd cu clasa a III-a, manualele de citire îşi delimitează sfera de preocupări, deoarece încep să apară obiecte de învăţămînt independente, cum sînt: geografia, la clasa a III-a, istoria, geografia şi ştiinţele naturii la clasa a IV-a. În acest sens amintim că în manualele de citire pentru clasele I şi II-a ponderea textelor cu conţinut practic ştiinţific faţă de textele

cu conținut literar este de circa 50%. În clasa a IV-a în schimb, ponderea textelor cu conținut practic științific scade pînă la 15%, tocmai datorită apariției studierii, mai diferențiate, a mai multor obiecte în clasa respectivă.

Temele prevăzute de programă sînt realizate în manualele de citire pentru clasele I—IV sub formă de scurte narațiuni, povestiri, legende, poezii, fabule, proverbe, ghicitori, strigături etc.

Unele texte sînt scrise de autorii manualelor. Altele sînt luate integral sau fragmentar din opere ale scriitorilor români clasici și contemporani, consacrați, respectîndu-se particularitățile de vîrstă ale copiilor.

Gradarea textelor și eșalonarea lor sînt în așa fel făcute, încît să asigure sistematizarea în procesul de însușire a cunoștințelor, trecîndu-se treptat de la descrierea unor fenomene la evidențierea caracteristicilor comune unor grupe de fenomene din ce în ce mai cuprinzătoare, de la simple generalizări la abstractizări care solicită mai mult gîndirea.

Textele, care la început (în clasele I și a II-a) sînt scurte și au în special un caracter narativ, se complică treptat în ceea ce privește conținutul, iar în ceea ce privește forma se măresc ca întindere, pe măsură ce elevii își formează temeinice deprinderii de citire.

De asemenea, textele sînt însoțite de întrebări și teme care, de obicei, sînt axate pe conținutul principal de idei al textului, țin seama de experiența de viață a copiilor și le orientează atenția spre sensul educativ al textului, spre exprimarea corectă, plastică, artistică (în cazul lecturilor literare, al versurilor).

În general, între manualele de citire și programa respectivă există concordanță. Conform indicațiilor programei s-a urmărit ca în mod treptat să se extindă, de la o clasă la alta, în funcție de vîrsta copiilor, cerințele referitoare la educația patriotică a elevilor. Astfel, în manualele de citire pentru clasele I și a II-a, textele din cadrul temei școala și familia sînt mai numeroase decît la tema orașul și satul. Se știe că educația

patriotică a copiilor din primele clase trebuie făcută folosindu-se materiale care conduc de la apropiat spre depărtat. Însă familia și școala sînt realitățile înconjurătoare cele mai apropiate înțelegerii copiilor de această vîrstă.

În clasele a III-a și a IV-a se trece, treptat, la texte care urmăresc să trezească dragostea copiilor față de cartierul și orașul lor, de regiunea lor și apoi față de întreaga patrie. Manualele de citire pentru clasele I—IV cuprind și teme care urmăresc în mod special dezvoltarea exprimării orale și scrise a copiilor[1].

În manualele de citire pentru clasele I și a II-a, temele pentru lecțiile de compunere alternează cu textele de citire, iar în manualele de citire pentru clasele a III-a și a IV-a s-au consacrat capitole separate pentru temele respective.

Ilustrațiile din manualele de citire ajută atît la o mai bună înțelegere a textelor de citire cît și la dezvoltarea exprimării copiilor. Totodată ele fac mai atractive manualele respective.

În mare măsură manualele de citire din clasele I-IV constituie un ajutor prețios pentru cadrele didactice în munca de instruire și educare a elevilor din aceste clase. Față de cerințele crescînde ale școlii noastre, ele sînt însă susceptibile de noi îmbunătățiri, care să ajute și mai mult la educația comunistă a elevilor. Noile ediții ale manualelor de citire vor trebui să țină seama de unele cerințe formulate de cadrele didactice care predau pe baza acestor manuale, ca, de pildă: să se acorde o pondere mai mare textelor legate de marile realizări obținute de oamenii muncii din patria noastră sub conducerea partidului în desăvîrșirea construcției socialismului; textele literare din literatura noastră clasică să fie mai judicios alese, în funcție de vîrsta copiilor; să se introducă

[1] Manualele de limba română pentru clasele I și a II-a cuprind și capitole destinate predării gramaticii, iar cele de clasele a III-a și a IV-a conțin și capitole destinate predării gramaticii și compunerii. Aici vorbim în mod special numai de aspectele legate de compunere. — *Nota aut.*

sistematic întrebări, la sfîrșitul textelor, care să-i orienteze și să-i ajute pe elevi să desprindă ideile principale și să întocmească planul bucății; să se dea gradat diferite tipuri de expunere și compunere care să ajute mai mult la dezvoltarea exprimării copiilor; să se acorde mai multă atenție concordanței depline dintre programă și manuale; să se urmărească mai judicios aspectul estetic al manualelor, atît în prezentarea ilustrațiilor cît și a textelor respective etc.

Scanned with OKEN Scanner

METODICA PREDĂRII CITIT-SCRISULUI

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL I

CERINȚELE LINGVISTICE ȘI PSIHOLOGICE ALE PREDĂRII CITIRII ȘI SCRIERII LA ÎNCEPĂTORI

Predarea citirii și scrierii în etapa abecedarului are drept scop să-i inițieze pe copii în domeniul citirii și al scrierii (lectura și grafia curentă, corectă de cuvinte, propoziții și scurte texte închegate).

Formarea deprinderilor de citire și scriere este o cerință de bază a întregii munci instructiv-educative în clasa I.

Prin însușirea deprinderilor de citire și scriere, copiilor li se deschid orizonturi largi spre însușirea bazelor științelor, a culturii. Muncă anevoioasă, dar totodată plină de satisfacții pentru cei care-i înarmează pe copii cu „cheia și lacătul luminii și înțelegerii", spunea Ion Creangă, referindu-se la nobila misiune a cadrelor didactice de a-i învăța pe copii să scrie și să citească.

Însușirea citirii și scrierii reprezintă, pentru începători, o activitate complexă și necesită folosirea unei metode științifice de predare. De modul cum predau cadrele didactice citit-scrisul, de metoda folosită, depinde în cea mai mare măsură întregul progres ulterior al copiilor în studiul limbii materne și al celorlalte materii din clasele I-IV.

În procesul predării citit-scrisului trebuie să se pornească de la particularitățile materialului predat, adică de la realitatea sunetelor rostite, de la descrierea sunetelor rostite și de la analiza lor, cu ajutorul datelor științifice ale foneticii.

Scanned with OKEN Scanner

Fiecare limbă își are sistemul său fonetic, caracterizat prin anumite aspecte structurale în întrebuințarea sunetelor de care face uz. Ca atare trebuie să ținem seama de *particularitățile fonetice ale limbii române.*

Tot atît de important este să se țină seama și de *particularitățile psihologice* ale subiectului receptor, adică ale copilului. De aici necesitatea de a lua în considerare, alături de particularitățile fonetice ale limbii române, și particularitățile psihologice ale începătorilor în ceea ce privește însușirea citirii și a scrierii. Se vor examina, succint, aceste particularități, care constituie cerințele lingvistice și psihologice ale predării citit-scrisului.

1. Particularitățile fonetice ale limbii române[1]

În procesul de comunicare prin limbă, oamenii se înțeleg între ei prin propoziții și fraze, rezultat al îmbinării diferitelor cuvinte. În realitatea vie a folosirii limbii, cuvintele nu rămîn niciodată izolate și bine delimitate între ele[2]. Situația aceasta din urmă o înregistrează numai lexicografii, atunci cînd fixează cuvintele în compartimentele dicționarelor. Totdeauna între cuvinte se țes legături de conținut și de formă. Între cuvinte — ca forme sonore purtătoare ale unor anumite semnificații — se stabilesc relații, raporturi, legături care implică un proces de gîndire.

Cuvîntul, ca unitate dintre un înțeles și un complex sonor articulat, este, la nivelul structurii sintagmelor, al propozițiilor, unitatea minimală a acestui nivel. El exprimă o anumită noțiune, o formă generalizată de oglindire a realității obiective în mintea omului prin latura lui materială, alcătuită din *sunete-foneme*[3].

---

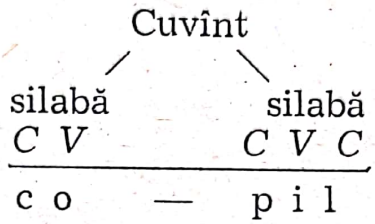
[1] Acest subcapitol este elaborat în colaborare cu lector univ. Gh. Poalelungi.

[2] Legătura dintre cuvinte, fenomenele de fonetică sintactică din rostire determină uneori grafii înregistrate la copii, ca: *ene* pentru *ia-ne* în construcția: *ia-ne și pe noi.* — *Nota aut.*

[3] Sunete privite din punct de vedere funcțional. — *Nota aut.*

Scanned with OKEN Scanner

Din punctul de vedere al expresiei, deci strict fonematic, se observă că această structură are ca unităţi: silaba, fonemul, accentul, intonaţia. De exemplu, cuvîntul *copil*[1]:



Cuvîntul se analizează în unităţi sonore mai mici, dar fără un anumit sens, numite silabe. Silabele, la rîndul lor, sînt alcătuite din entităţi ireductibile, care nu sînt altceva decît sunete articulate sau foneme, cele mai mici unităţi sonore ale limbii.

Analiza cuvintelor în părţi constitutive nu merge mai departe decît sunetul-fonem. Acesta are funcţia distinctă de a alcătui şi deosebi cuvintele şi formele gramaticale ale cuvintelor. De exemplu, cuvîntul *mare* este format din patru sunete-foneme: *m-a-r-e*. Acelaşi cuvînt se deosebeşte, din punct de vedere fonematic, de cuvîntul *sare*, numai printr-un singur sunet diferit, prin fonemul *s*. Se poate stabili, în acest fel, o serie întreagă de cuvinte: *tare, zare, dare, mare, care, pare* etc. Opoziţiile dintre consoanele iniţiale ale acestor cuvinte diferenţiază fiecare cuvînt unul de altul şi aduc, în mod necesar, o schimbare în planul conţinutului: cuvîntul are un alt sens.

Dacă, în cazul acesta, sunetul-fonem a avut o valoare semantică de diferenţiere a înţelesului cuvintelor, în alte situaţii, pe plan morfologic, sunetul-fonem are o valoare gramaticală. Acelaşi cuvînt *mare* poate avea forma *mări*. Sunetele *ă* şi *i* au valoarea morfologică[2] în declinare, ca alternanţe şi mărci ale pluralului.

---

[1] În schema care urmează se notează: *C*=consoană: *V*=vocală. — *Nota aut.*

[2] Nu se ia în discuţie aici valoarea fonologică a lui *i* final (ultrascurt), unde avem de fapt o consoană muiată (*mări*, cu *r'*=*r* muiat). — *Nota aut.*

Deseori însă cuvintele se deosebesc între ele prin mai multe sunete sau prin toate sunetele din care se compun, fie spre distincţii lexicale, fie spre cele gramaticale (declinare, conjugare): *socru-soacră — unei soacre, văd-vezi, joc-joacă-jucăm, învăţ-învеţi, iau-luăm* etc.

Limba este un mijloc de comunicare între oameni nu numai pe cale orală, ci şi scrisă. Scrierea notează foneme, nu sunete. În scriere, suntele-foneme sînt redate prin anumite semne grafice convenţionale, numite *litere*. Sunetele se rostesc şi se aud, pe cîtă vreme literele se scriu şi se citesc. Atunci cînd literele se citesc, se pronunţă sunetele corespunzătoare lor.

Procesul de învăţare a citirii şi a scrierii limbii materne în şcoală trebuie să fie astfel organizat, încît să se dea elevilor posibilitatea să-şi însuşească uşor, dar corect, pronunţarea sunetelor în variatele combinaţii de silabe în cuvinte, să recunoască literele în scris şi, apoi, percepînd literele, din complexul de silabe şi cuvinte, să le transforme iarăşi în sunete.

Procesul acesta este continuat cu executarea în scris a literei, la auzirea sunetului corespunzător sau la perceperea literei după abecedar.

Această explicaţie a fonemelor şi a literelor ne duce la concluzia că trebuie să avem în vedere mecanismul real al notării prin scris a fonemelor, adică necesitatea de a ţine seama de condiţiile reale ale predării prin scris a sunetelor vorbite. Uneori, fonemele se rostesc cu glasul şoptit (mai ales de către elevi) şi atunci se pot scrie greşit: oclusivele sonore ca surde, de exemplu: *p* în loc de *b*, *t* în loc de *d*, *c* în loc de *g* etc. În alte cazuri (şi acestea sînt mai dăunătoare în şcoală), fonemele cuvîntului se literizează de acel care scrie, iar, cînd le scrie, le notează „cî“, „sî“, „mî“ etc., apărînd un cuvînt astfel: *sî-cî-rî-i-e* (scrie) sau *scîrisă, vîăd, sîănătos* sau chiar *sîănîătos* etc., reproducînd pronunţarea silabisită. Asemenea grafii sînt efectul literizării care întovărăşeşte scrierea şi pe care învăţătorul trebuie să le înlăture dacă cumva apar.

Pentru aceasta trebuie să se ţină seama de particularităţile fonetice ale limbii române. Limba română distinge foneme vocale, foneme semivocale şi foneme consoane, atît din punct de

vedere articulator-acustic cît și funcțional. Sistemul vocalic al limbii române literare este triunghiular, avînd următoarea formă:

i *î* *u*
e *ă* *o*
a

În ceea ce privește rostirea sunetelor limbii române, vocalele prezintă cele mai puține dificultăți. Dintre ele, vocala deschisă *a* și vocalele rotunjite (labialele) *o* și *u* se pronunță mai ușor. Acestora le urmează vocalele nerotunjite (nelabiale) *e*, *i*, *ă*, și *î*.

În scrierea limbii române, litera *i* notează trei feluri de „i nesilabic" (pe lîngă cel silabic, de exemplu *i* din *bine*): 1) așa-zisul „pseudo-*i* — final", de exemplu, în *mări, lupi* (în transcriere *măr', lup'*); 2) *i* notat „*y*" semiconsoană, de exemplu în *iar, piatră*, în transcriere *yar, pyatră;* și 3) *i* semivocală[1], (notat *i)* de exemplu în *dai.* În cuvintele vechi românești, *e* și *i*, la început de cuvînt, se rostesc „i", „ii". Cu toate că se pronunță, sunetul rămîne nenotat, ca, de exemplu, în cuvintele: *el* (pronunțat „iel"), *eu* (pronunțat „ieu"), *ești* (pronunțat „iești"), *eram* (pronunțat „ieram"), *inimă* pronunțat „iinimă") etc. Tendința aceasta se constată și în unele neologisme: *Europa* (rostit „Ieuropa"), *imediat* (rostit „iimediat") etc. În abecedar s-a ținut seama de această greutate, căutîndu-se să se consolideze sunetele *i* și *e* și apoi să se dea cuvinte care încep cu semivocala *i* care nu se notează.

Semivocala *u* înainte de *a* neaccentuat și de *ă* se notează *u* (ziua, nouă)[2], însă la început de cuvînt se notează *o* sau *u* numai fără semivocală. De exemplu, în cuvîntul *om*, unde *o* inițial se aude „uo", „uă": „uom", „uăm", sau ca în cuvintele cu vocalele *a* și *o* accentuate: „uală" *(oală)*, „uare" *(oare)*, „uăs" *(os)* sau „uultimul" *(ultimul).* Fenomenul are loc și în poziție medială: în cuvîntul pronunțat „duare" (*doare*) sau

[1] Se mai numește și iod (iot), consonantic. — *Nota aut.*

[2] Formele *două, plouă, vouă, ziuă* etc. se pronunță, în realitate, *doo* (sau *do* cu *o* lung), *ploo, voo, ziuo* etc. — *Nota aut.*

„duorm" *(dorm)*, „scuot" *(scot)* etc. Unele din ele sînt aspecte ale limbii vorbite, altele sînt rostiri dialectale, regionale, pe teritoriul țării noastre. Cu litera *u* notăm și pe cel silabic (ca în *codru, negru)*, dar și pe cel semivocalic (consonantic)[1] din *leu, bou* etc. Asemenea cuvinte trebuie să fie evitate în perioada de început a predării citirii și a scrierii.

O mare dificultate în pronunțare prezintă diftongii și triftongii (emisiunea în limitele unei silabe a două sau trei timbre vocalice deosebite). Dintre aceștia, mai ușor de pronunțat în combinația cuvintelor sînt: *au, ou, ai, oi, ia, ei, ie* după vocală. Mai grei sînt așa-zișii diftongi și triftongi monofonematici: *ea, oa, eo, io, iu, eoa, ioa,* după consoane. Ei apar în cuvinte ca: *meargă, poartă, leleo, bolnăvior, Ploieștiul, aripioară, chioară, vocioară, ghioagă, inimioară, leoarcă, picioare, ploioasă, voioasă* etc. Din această cauză, astfel de cuvinte, ca și cele asemănătoare lor, în abecedar, se introduc treptat, după greutatea lor.

Sistemul consonantic al limbii române se prezintă astfel: *p, b, m, f, v, t, d, n, s, ț, ș, j, l, r, c* (notat k), *g, h, k'*, (che, chi), *g'* (ghe, ghi), č (ce, *ci*) ğ (ge, gi), i̯, u̯. Consoanele neutre au aproximativ timbrul *î*.

În rostire, cel mai ușor de pronunțat sînt sonantele nazale *m* și *n*, care, prin felul de emisiune a sunetului (curentul de aer fonator trece liber prin nas, iar emisiunea poate fi prelungită ca în cazul unei vocale), sînt foarte apropiate de vocale. Pe *m* putem să-l ținem atît timp cît mai avem o rezervă de aer în plămîni. Consoana *n* este, ca și sunetele deschise, continuă, în opoziție cu toate celelalte sunete închise, care sînt momentane[2].

După oclusivele nazale urmează tot consoane oclusive, dar în același timp continue, sonantele lichide *l* (laterală) și *r* (vibrantă), asemănîndu-se cu *m* și *n* prin aceea că pot fi prelungite asemenea vocalelor. Deși la articularea lui *l* canalul nazal este închis în opoziție cu celelalte oclusive, închizătura

---

[1] Se mai numește și digamma sau van. — *Nota aut.*

[2] De aceea, există posibilitatea de „a cînta" ținînd gura închisă, ca pentru sunetul *m*. — *Nota aut.*

nu e completă, ci limba formează numai un baraj parțial, împiedicînd aerul să se scurgă pe la mijloc. Pentru *r* obținut în limba română, vîrful limbii, după ce elasticitatea lui a fost mărită prin tragerea înapoi a mușchilor, atinge puțin dosul dinților de sus și alveola (sau numai aceasta).

Acestor consoane le urmează nesonantele fricative (sunetul se produce printr-un zgomot de frecare): *v, f, s, j, ș, z, h.* Dintre acestea, unele fricative sînt cu două strîmtori. Este seria șuierătoarelor *ș* și *j*. La articularea acestora, buzele se țuguie, în același timp formîndu-se a doua cameră de rezonanță, între dinți și buze. Cînd caracterul palatal predomină, cum se întîmplă adesea în graiul muntenilor (și al celor de la București), avem impresia că după *ș* și *j* se aude o vocală palatală (*i* sau *e*) foarte scurtă: „șiopti", „ajiunge", „șease", „jeale". Așa se explică de ce, prin părțile Munteniei, mulți pronunță și (ceea ce este și mai rău) chiar scriu: *așea, afișeare, ușe, coaje, a aranjea* (în loc de: *așa, afișare, ușă, coajă, a aranja* etc.).

În ordinea greutății de pronunțare, urmează nesonantele explozive (consoane în timpul emisiunii cărora se produce o închidere a canalului vorbitor, urmată de o deschidere bruscă): *p, b, t, d, k, g.* Alături de acestea sînt surda palatală *k'* (în ortografia românească *ch* din *chem, închid*) și sonora palatală *g'* (ortografiată *gh* din *ghem, înghit* etc.). După cum se poate ușor constata, grupul *gî* din *gît* diferă de grupul *ghi* din *înghit* prin două deosebiri de pronunțare; *g-g'* și *î-i*, așa cum ar fi, de exemplu, numai pentru consoană: *ung* (de la *a unge*), față de *ung' (unghi).*

Sunetele care prezintă cele mai mari dificultăți în pronunțare sînt consoanele africate (au la începutul articulării lor o ocluziune care se deschide treptat, devenind o constricțiune formată în același punct al canalului vorbitor): *ț, č (ce, ci), ğ (ge, gi).* Greutatea provine din aceea că africatele sînt consoane combinate. Cînd pronunțăm un *ț*, acest sunet este combinat din oclusiva *t* și fricativa *s*. Tot astfel č este combinat din *t* și *ș*, iar *ğ* din *d* și *j*. Dar *ț, č* și *ğ* nu durează mai mult decît o consoană simplă normală *t*+*s*=*ț*; *t*+*s*=č); *d*+*j*=*ğ*), deci sînt

și ele monofonematice, fiindcă cele două elemente constitutive nu urmează unul după altul, așa cum ar fi, de exemplu, în: am lucrat *s*ingur, ad*j*udec (unde *t* și *s*, *d* și *j* sînt succesive). Consoanele *č* și *ǧ* apar înainte de *e* și *i*.

În predarea sunetelor trebuie să se țină seama de datele științifice ale foneticii și fonologiei[1]. Se întîlnesc și unele excepții, deoarece acesta nu este singurul criteriu în predarea sunetelor, după cum vom vedea mai jos.

După cum se știe, sunetele nu se pronunță izolat, separate unul de altul, ele formează, în cursul rostirii, lungi șiruri în care fiecare sunet este strîns legat de sunetul precedent și de cel următor. Pentru a se obține un cuvînt, nu se pronunță separat fiecare sunet, ci grupuri formate din unirea consoanelor cu vocalele. Sunetele se îmbină și se întrețes unul într-altul. În procesul comunicării are loc o anticipare a articulației următoare și suprapunerea parțială a mișcărilor pentru realizarea ei peste articulația anterioară. Acesta este fenomenul așa-zis al *coarticulației*.

Din punct de vedere fiziologic și acustic, silaba este o realitate. Silaba constituie unitatea cea mai simplă de citire. Urechea noastră distinge atît de ușor culmile sonore ale unui cuvînt polisilab, încît învățătorul poate face cu ușurință, chiar în clasa I, exerciții simple de silabisire, iar una din cele mai elementare reguli ortografice, care se poate însuși în perioada abecedarului, este despărțirea cuvintelor în silabe, la sfîrșitul cuvîntului. De exemplu, dacă se pronunță, unul după altul, fără a fi legate, sunetele cuvîntului *cărțile* (c-ă-r-ț-i-l-e), nu se obține cuvîntul care exprimă noțiunea de „carte". Ca să se obțină cuvîntul este necesară pronunțarea (rostirea, emisiunea) pe silabe: *căr-ți-le*.

---

[1] Fonologia ne ajută să lămurim problema *notării prin scris* a sunetelor în vorbire. După cum se știe, scrisul nu redă sunete, ci foneme, așa cum apar ele în cadrul ortografiei normale (și actuale) a limbii române literare. Nu avem în vedere aici variantele sunetelor de care se ocupă studiile speciale de fonetică și dialectologie. — *Nota aut.*

În organizarea părții sonice a graiului nostru, consoanele suferă anumite modificări în îmbinarea cu vocalele. Astfel, o consoană pronunțată singură este însoțită de un sunet de sprijin de timbrul lui *î*. În cuvînt, orice consoană pierde acest sunet de sprijin și primește, ca sunet ajutător, în rostire, vocala următoare, de exemplu *m* din cuvîntul *masă* primește ca sunet de sprijin vocala neutrală *a*; zicem că *m*, în această poziție, este o consoană neutră. Ba mai mult: consoana execută o astfel de influență asupra vocalei care urmează, încît îi dă o anumită nuanță, un anumit timbru de pronunțare. Astfel, pentru consoana *m* urmată de vocala *a*, se produce o anumită emisiune (buzele se rotunjesc, de exemplu, în *moară*)[1]. Consoanele palatalizate, caracterizate prin articulația accesorie a dosului limbii la palat, au aproximativ nuanța *i* la sfîrșit de cuvînt *(pomi)* și nuanța *e* înaintea unui *a (meargă)*.

E de remarcat însă că toate vocalele sînt influențate de consoanele vecine, mai ales de cele precedente, astfel încît ele prezintă ușoare nuanțe, chiar după consoane de același timbru. De exemplu, un *a* este diferit pronunțat în silabele: *ba, ma, ra, la sa, na* etc. După *b*, începutul lui *a* este ușor labializat, după *n* este ușor nazalizat etc.

Cînd un sunet își modifică unul sau mai multe din elementele componente, potrivindu-le unui sunet învecinat sau mai depărtat, păstrînd totuși din celelalte elemente atîtea încît să fie recunoscut, atunci are loc fenomenul de *asimilare*. E necesar de amintit aici schimbările ce se produc atunci cînd se întîlnesc două consoane nesonante, dintre care una sonoră, iar cealaltă surdă, și invers (*p-b, t-d, k-g, s-z ș-j* etc.). De exemplu, prefacerea lui *s* în *z* înaintea consoanelor sonore (fonice), mai ales a ocluzivelor *b, d, g*: *dezbrac, dezgolesc, zgomot, zdruncin* etc. Așa se explică și rostirea „*obzeci*“ în loc de *opt(t)zeci*. Tot așa stau lucrurile cu *subțire* rostit „*supțire*“, *absent* rostit „*apsent*“ etc.

Dificultățile bine cunoscute ale ortografiei noastre țin de diferite cauze.

---

[1] Timbrul *a* sau *o* este o caracteristică mai degrabă a exploziei consoanei precedente *m*. — *Nota aut.*

a) Mai întîi, ortografia nu este strict fonetică (sau, mai bine zis, fonologică) și, în sistemul nostru de semne grafice, aceeași literă poate reprezenta mai multe sunete. Astfel, litera *c* redă sunetul *k* în *casă*, dar, urmată, în aceeași silabă, de *e* sau *i*, redă sunetul *ce* (če) în *ceai* și sunetul *ci* (či) în *cinci*; litera *g* redă sunetul *g* în *gard*, dar urmată de *e* sau *i*, în aceeași silabă, redă sunetul *ge* (ğe) în *geam* și sunetul *gi* (ği) în *gingie*.

Litera *x* reprezintă, în pronunțare, grupurile de consoane *cs* și *gz* (în *fix*, *text*, *examen*). Pentru pronunțarea „*egzamen*" se recomandă, totuși, scrierea *examen* (ca și „egzemplu", scris *exemplu*). Din această cauză, litera *x* se găsește printre ultimele în abecedar.

b) Pe de altă parte, același sunet poate fi redat prin multe litere sau combinații de litere.

Grupurile de litere *ch*, *gh* (urmate de *e* sau *i*) redau cîte un singur sunet: *k'*, *g'* în: *chema*, *chitanță*, *gheață*, *ghiveci* (în abecedar: *che*, *chi*, *ghe*, *ghi*).

c) Alteori, un grup de litere și o literă deosebită redau același sunet. De exemplu, *ch* și *k* redau același sunet *(k')* în cuvintele: *chirie*, *chibrit*, *chimie*, ca și în *Kilogram*, *Kilowatt*, *kaki* etc.

d) Alteori, dificultățile apar în scrierea și pronunțarea consoanelor duble (geminate) acolo unde redau o realitate fonetică. De exemplu, în *accelerat*, *accent*, primul *c* notează sunetul *k*, iar al doilea sunetul č. Tot astfel se scrie în cazul cuvintelor derivate; *înnopta*, *înnoi*, *interraional*, *transsiberian* etc.

Am arătat aici numai cîteva din particularitățile limbii noastre care, în mod necesar, trebuie avute în vedere în organizarea procesului didactic la citire și scriere pentru începători.

Dezvoltarea corectă a limbii, sub aspectul ei scris și vorbit, este absolut necesară nu numai pentru dezvoltarea, în bune condiții, a gîndirii, dar și pentru însușirea procesului de cunoaștere a realității. În cadrul predării abecedarului se pun bazele cunoașterii complexului sonor articulat al cuvintelor, care, la rîndul lor, sînt o condiție a înțelegerii noțiunilor necesare în practica socială.

Scanned with OKEN Scanner

2. Particularităţile psihologice ale începătorilor în ceea ce priveşte citirea

Procesul citirii copiilor începători se deosebeşte calitativ de procesul citirii unui lector cu experienţă.

Pentru a arăta acest lucru, să facem o succintă analiză a procesului citirii în genere.

Procesul citirii cuprinde două aspecte:

1) Unul, care-şi găseşte exprimarea în mişcarea ochilor şi în procesele articulatorii ale organelor vorbirii.

2) Altul, exprimat în mişcarea gîndirii provocată de conţinutul lecturii.

Ambele aspecte trebuie cercetate împreună în acţiunea lor reciprocă.

Mişcarea ochiului în timpul citirii nu se face în ordinea succesivă (ascendentă) a literelor în cuvînt, ci prin sărituri.

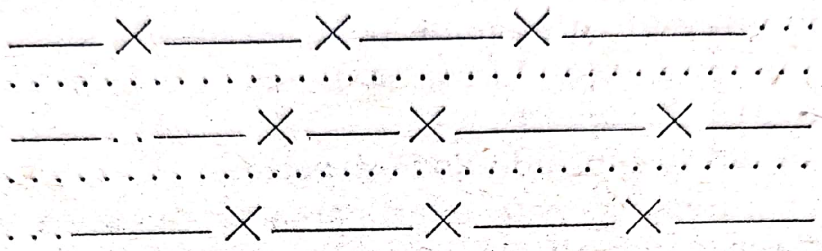
Ochiul se mişcă repede de la un punct la altul al textului. Iuţeala mişcării ochiului este extrem de mare (de la 0,01 pînă la 0,03 dintr-o secundă pe literă), astfel încît posibilitatea cititului este exclusă în acest timp.

Procesul cititului se realizează în momentul opririi ochiului, al pauzelor, al fixării lui pe unităţi din text. Cercetările psihologice au arătat că durata fixării ochiului este de 12—20 de ori mai mare decît mişcarea ochiului pe un rînd al textului. În observaţia mişcărilor ochilor în timpul cititului, se remarcă nu numai mişcări ascendente (de la stînga la dreapta), ci şi inverse (de la dreapta la stînga) datorită gradului de dificultate a textului, de importanţa pasajului citit etc.

Numărul fixărilor pe un rînd e mic. Adultul, lectorul experimentat fixează ochiul pe mijlocul cuvîntului şi chiar între cuvinte. Numărul fixărilor depinde de dificultatea textului. Cu cît textul este mai greu, cu atît numărul fixărilor este mai mare.

Lectorul priceput — cititorul cu experienţă — are format aşa-zisul „cîmp de citire“ sau „cîmp vizual“[1].

Iată, în mod grafic, cum poate fi reprezentată această mişcare a ochilor în timpul procesului citirii:



Cititorul cu experienţă poate citi o propoziţie cu o singură fixare a ochilor. De exemplu, propoziţia: „păstraţi curăţenia“ poate fi citită prin o singură privire a ochilor. Cititul lui este rapid şi conştient, întrucît perceperea grafică a cuvintelor coincide cu înţelegerea nemijlocită a sensului lor. Mai mult încă, cititorul experimentat sesizează înţelesul cuvintelor şi sensul propoziţiei respective chiar numai după cîteva litere de bază.

„Cînd citim un text într-o limbă cunoscută, nu citim fiecare literă în parte, şi tocmai datorită acestui fapt cititul se efectuează mult mai rapid decît în perioada învăţării cititului. Cîteva elemente dintr-un cuvînt le actualizează şi pe celelalte, pe care nu mai este nevoie să le percepem, ele fiind prezente sub formă de urme corticale. Acest citit rapid este însă posibil numai datorită faptului că, iniţial, am citit fiecare literă în parte“[2]. Unitatea perceperii textului de către adult, nu este nici litera, şi nici chiar silaba, ci cuvîntul întreg.

---

[1] Prin „cîmp de citire“ sau „cîmp vizual“ se înţelege numărul de litere sau cuvinte care sînt cuprinse într-o singură mişcare a ochilor, de la o pauză la alta, de la o fixare la alta a ochiului. — *Nota aut.*

[2] *Tratat de psihologie experimentală, sub redacţia prof. univ. Al. Roşca,* cap. IV, *Limbajul,* Bucureşti, Editura Academiei R.P.R., 1963, p. 253—254.

Scanned with OKEN Scanner

Cu totul altfel se pune problema la copilul începător. Pentru școlar, o primă problemă complexă este aceea a însușirii *literei* — ca o componentă grafică a cuvîntului — corelată cu exprimarea sonoră corespunzătoare.

Planul percepției auditive fonetice (familiar copilului din relațiile de comunicare de fiecare zi, precum și sistematic dezvoltat, în prima etapă a învățării citit-scrisului, cînd se pun bazele dezvoltării auzului și a vorbirii fonematice) se complică acum cu un plan nou — planul percepției grafemelor —, copilul trebuind să stabilească cu multă finețe relații precise între anumite excitații care vin pe cale vizuală (cuvîntul scris), cu altele ce vin pe cale auditivă (cuvîntul auzit) și cu altele care se produc la nivelul aparatului fonator (cuvîntul rostit).

Cea mai importantă problemă ce se pune pentru începător este deci, în primul rînd, aceea a corelării, a asocierii pe planul mintal a unor anumite semne percepute vizual (grafeme) cu anumite foneme (care le corespund) și cu articularea lor (rostirea lor propriu-zisă, în actul citirii).

De fapt acest proces este și mai complex. Începătorul nu numai că trebuie să cuprindă cu ochii, să parcurgă succesiv componența grafică a cuvîntului, să o „traducă" pe planul auditiv și pe cel de articulare, dar, totodată, trebuie să lege această structură grafică și fonetică cu semnificația pe care o conține, să sesizeze sensul cuvîntului citit. Acest proces asociativ complex (între planul optic, planul sonor, cel de articulare și semnificație) se dezvoltă relativ încet și progresiv. De aceea, cititul începătorului se deosebește calitativ de cel al lectorului experimentat. El nu are încă un „cîmp de citire" propriu-zis format: cîmpul lui de citire se limitează inițial la o literă. Ca să citească, de pildă, cuvîntul *masa*, el trebuie să perceapă fiecare literă și să-și aducă aminte de sunetul corespunzător. Astfel, citind pe litere *m-a-s-a*, el nu obține încă cuvîntul, ci o contopire de sunete pronunțate succesiv. De aici necesitatea ca la copii să se formeze cîmpul de citire egal cu o silabă, unitatea optică de citire să fie silaba (*ma-sa* nu *mî-a-sî-a*). Numai astfel, treptat, copilul va putea citi cuvinte întregi.

Aceasta este prima particularitate a procesului cititului la începător.

A doua particularitate constă în faptul că el sesizează cu mare greutate înţelesul cuvintelor citite.

La cititorul cu experienţă, înţelegerea celor citite are loc o dată cu perceperea vizuală a textului.

Pentru copilul începător nu este suficientă perceperea vizuală. Copilul percepe vizual cuvîntul, îl „traduce" pe planul sonor şi de articulare, pronunţîndu-l, şi, pe baza acestui proces, înţelege ceea ce a citit, include semnificaţia, sensul cuvîntului. Privirea ochilor în citit se deplasează pe direcţia orizontală a rîndului, dar această deplasare succesivă se face cu mici pauze, cu reveniri şi acestea se realizează mai ales în funcţie de problemele pe care le pune înţelegerea textului. Procesul cititului se subordonează treptat tocmai înţelegerii sensului cuvintelor, a propoziţiei sau chiar a contextului. Cu cît sesizarea sensului cuvîntului se realizează mai repede, pe baza citirii parţiale a cuvîntului, cu atît mai uşor şi mai repede se face citirea restului cuvîntului sau a textului în continuare.

„Sensul ideilor, o dată sesizat de elevul mic pe baza citirii parţiale, facilitează mult în continuare procesul citirii, dirijîndu-l"[1].

De aici necesitatea ca, în clasă, citirea şi scrierea să fie astfel predate, încît să nu existe nici o ruptură între tehnica citirii cuvîntului şi sesizarea înţelesului acestuia.

A treia particularitate a citirii la începători constă în desele reveniri în timpul citirii.

Cercetările psihologice au arătat că un cititor cu experienţă are în medie o singură revenire la patru rînduri citite.

Revenirile în timpul citirii au diverse cauze. Unele reveniri, de pildă, sînt provocate de noutatea combinaţiei grafice,

---

[1] U. Şchiopu, *Curs de psihologia copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1963, p. 296.

cum e în faptul de a reciti un cuvînt pe care copilul îl întîlneşte pentru prima dată în text; altele sînt datorate nevoii înţelegerii semnificaţiei unui termen sau aprofundării sensului ideii exprimate în rîndurile respective, nevoii de a face legătura între cele citite şi cele ce urmează etc.

Copiii începători în ale cititului fac însă numeroase reveniri în procesul citirii, nu numai pe fiecare rînd în parte, ci şi în cadrul aceloraşi cuvinte. De unde provine acest fel de a citi?

Desigur, acesta este legat de cîmpul mic de citire al copilului, de greutatea de a uni, de a sintetiza silabele în cuvinte la vederea literelor cunoscute, de greutatea de a lega cuvintele între ele pentru a obţine o citire cu sens a propoziţiei, a frazei respective.

Adeseori, copilul, preocupat de citirea silabelor sau a cuvîntului care urmează, uită silabele sau cuvintele citite anterior şi atunci e obligat să revină asupra celor citite pentru a da un sens fie cuvintelor în parte, fie propoziţiei întregi.

O asemenea particularitate a citirii copiilor începători impune anumite cerinţe pentru metodica predării citirii. În primul rînd, este necesar ca elevii să înveţe să citească cuvinte scurte, monosilabice, bisilabice — în conformitate cu creşterea gradată a cîmpului lor vizual —, pentru a se uşura procesul unirii sunetelor în silabe şi a silabelor în cuvinte la vederea literelor cunoscute, pentru a putea lega uşor cuvintele între ele, spre a-şi însuşi sensul propoziţiei, deci spre a realiza o citire conştientă, corectă.

Deasemenea ridică în faţa cadrelor didactice problema de a forma încă din perioada abecedară cîmpul de citire al copilului egal cu o silabă, asigurîndu-se astfel o citire curentă, curgătoare.

Rezultă deci că în vederea predării citirii şi a scrierii este important să cunoaştem, pe lîngă particularităţile fonetice ale limbii noastre, şi particularităţile psihologice ale începătorilor în ceea ce priveşte citirea.

Scanned with OKEN Scanner

3. Particularităţile psihologice ale începătorilor în ceea ce priveşte scrisul

Direct legat de limbă, scrisul este, împreună cu limbajul oral, mijlocul cel mai important de comunicare, de exprimare a ideilor. Cu ajutorul scrisului, ştiutorul de carte îşi fixează rezultatele gîndirii, le păstrează şi, revenind asupra textului redactat, îl poate modifica, şlefui, perfecţiona.

Să urmărim cum se realizează procesul scrierii la adultul ştiutor de carte.

În timp ce scrie, adultul este preocupat îndeosebi de conţinutul de idei al textului, de modul de a le expune. El nu se gîndeşte, în timp ce scrie, la forma literelor, la înclinarea, la dimensiunea lor sau la unirea lor în cuvinte. Respectarea acestor reguli grafice, ca şi poziţia la scris, ţinerea tocului, a creionului, a caietului pe care scrie (reguli tehnice) se fac în mod automatizat, adultul avînd consolidate astfel de deprinderi grafice şi tehnice. Desigur sînt situaţii cînd el îşi propune să scrie mai frumos sau cu anumite caractere, cînd el îşi propune să-şi îmbunătăţească calitatea scrisului, dar şi în acest caz atenţia, gîndirea sa sînt concentrate îndeosebi asupra conţinutului, numărul elementelor grafice special controlate fiind neînsemnat faţă de totalul regulilor grafice respectate, care se desfăşoară pe baza automatizării formate.

De asemenea, în procesul scrierii, el nu face pauze în timpul grafiei unei litere, spre a lega elementele acesteia între ele, şi nici în combinarea literelor, pentru a scrie cuvintele propoziţiei. Multe cuvinte se scriu fără a ridica creionul sau peniţa de pe hîrtie, atunci cînd structura grafică a cuvintelor permite aceasta. Alţii îşi formează astfel deprinderea de a scrie, încît unele elemente grafice ale cuvintelor le fac după ce au scris cuvîntul în întregime. De exemplu, în scrierea cuvîntului *minute*, pentru *i* şi *t* pun elementele grafice (punctul la *i* şi linioara la *t*) după scrierea în întregime, fără nici o pauză, a acestui cuvînt.

Scanned with OKEN Scanner

În scrierea obișnuită, curentă, viteza scrisului atinge și chiar depășește 100 de litere pe minut.

Ca o consecință a automatizării, scrisul adulților este constant. Forma, înclinarea, legarea literelor etc. diferă de la om la om și ele sînt atît de stabile și specifice, încît — după cum se știe — scrisul servește drept temei juridic pentru recunoașterea autenticității documentelor.

Așa se prezintă procesul scrierii la adult.

Procesul scrierii pentru începător este un proces complex, care prezintă o serie de particularități față de cel al adulților.

Pentru ca elevul din clasa I, care abia învață carte, să poată scrie cuvinte, propoziții, el trebuie să-și concentreze atenția asupra următoarelor probleme:

— să delimiteze fiecare sunet din componența, din structura fonetică a cuvîntului, pentru a transforma această structură fonetică într-o structură grafică;

— să-și concentreze atenția asupra elementelor grafice din care este formată fiecare literă; este vorba aici de un proces de analiză grafică pe plan perceptiv și mintal (în reprezentare);

— să memoreze regulile grafice privitoare la combinarea acestor elemente grafice pentru a obține litera și la combinarea (sinteza) literelor în cuvinte;

— să-și controleze mișcările mîinii care scrie pentru a respecta regulile grafice, spre a da o formă corectă literelor, realizînd în mod just mărimea, grosimea și înclinarea lor uniformă;

— să-și controleze ținuta corectă și poziția uneltelor de scris, pentru a asigura corectitudinea, cursivitatea (viteza) și estetica scrierii; să respecte regulile prescrise de igienă.

Aceste multiple sarcini care stau în fața copilului începător ne arată că, la el, actul scrierii este împărțit într-un mare număr de procese parțiale, corespunzătoare unor sarcini diferite.

Comparînd procesul scrierii adultului cu procesul scrierii copilului începător, se desprind în mod clar particularitățile procesului scrierii acestuia din urmă.

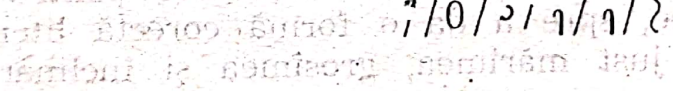
Scanned with OKEN Scanner

În vreme ce atenţia adultului în timpul scrierii este îndreptată mai ales asupra conţinutului de idei şi a formei de exprimare a acestora, copilul începător îşi concentrează atenţia asupra determinării structurii fonetice a cuvintelor, asupra transcrierii în semne grafice corespunzătoare componenţei sonore a cuvintelor, asupra executării corecte (grafice) a literelor şi elementelor lor, precum şi asupra îmbinării lor succesive în cuvinte şi propoziţii.

În timp ce în scrisul adultului nu se fac pauze în scrierea literelor şi uneori nici în scrierea cuvintelor, copilul începător, neavînd formate deprinderi grafice, este obligat să facă pauzele necesare la legarea elementelor literelor şi la legarea literelor în cuvinte.

De exemplu, pentru scrierea cuvîntului *om,* copilul face 3 pauze la scrierea literei *o,* şi anume: o pauză după scrierea codiţei lui *o,* alta după scrierea ovalului şi a treia după scrierea virguliţei de legătura cu litera *m;* această ultimă pauză se suprimă prin legarea directă cu primul bastonaş din litera *m,* încă două pauze în scrierea celor două bastonaşe ale lui *m,* total deci 5 pauze, în cursul cărora creionul (tocul) se desprinde de hîrtie.

Grafic, acest lucru se poate reprezenta astfel:



O particularitate uşor observabilă în procesul scrierii copiilor începători constă în lipsa unei juste coordonări a mişcării diferitelor părţi ale braţului: degetele, palma, braţul şi antebraţul nu sînt suficient de coordonate în timpul scrisului. Deşi copilul primeşte indicaţii de la cadrele didactice referitoare la justa poziţie a corpului, a capului, a braţelor, poziţia acestora în timpul scrisului se schimbă de multe ori, fapt care are repercusiuni asupra calităţii scrisului.

Cîtă vreme la adult se observă o constanţă a scrisului, ca rezultat al automatizării, la copil scrisul este lipsit de uniformitate. În cadrul aceleiaşi propoziţii sau chiar în ace-

laşi cuvînt, aceleaşi litere sînt scrise în mod diferit în ceea ce priveşte dimensiunea literelor, grosimea, înclinarea lor etc.

În opoziţie cu rapiditatea scrisului adulţilor, care, aşa cum am văzut, este de circa 100 de litere pe minut, scrisul copilului este foarte lent. Alături de lipsa de coordonare suficientă a mişcărilor mîinii, faptul că şcolarul trebuie să analizeze mintal structura fonetică a cuvîntului, să separe fiecare sunet şi să unească în procesul scrierii aceste sunete legate sub forma literelor şi a silabelor, ca şi faptul că — aşa cum s-a arătat — el trebuie să gîndească asupra elementelor grafice ale literelor, să le unească în litere şi pe acestea în cuvinte — cu numeroase pauze — justifică pe deplin ritmul extrem de lent al scrierii începătorului.

În fine, particularităţilor principale de mai sus, care determină şi explică scrisul iniţial lent al copilului, li se adaugă procesul de oboseală ce survine destul de repede, întrucît şcolarul trebuie să-şi controleze în mod continuu şi cu încordare procesul de scriere, spre a corespunde exigenţelor modelului sau indicaţiilor date de învăţător în conformitate cu cerinţele tehnice sau igienice ale scrierii.

Din analiza particularităţilor psihologice ale începătorilor în ceea ce priveşte scrisul se desprinde în mod clar sarcina instructivă de bază a cadrelor didactice în această activitate, anume aceea de a transforma procesul complicat şi încordat de executare a semnelor grafice într-un proces automatizat, sub formă de deprinderi. În aceasta constă conţinutul principal al muncii în perioada abecedarului (desigur exerciţiile sistematice de citire şi scriere în vederea elaborării şi consolidării deprinderilor se continuă şi în perioadele ulterioare).

Analiza particularităţilor fonetice ale limbii şi a particularităţilor psihologice ale începătorilor în ceea ce priveşte citirea şi scrierea ne permit — între altele — să tragem unele concluzii cu privire la activitatea de predare şi de însuşire de către copii a citirii şi scrierii:

1) Învăţarea citirii şi scrierii trebuie să aibă un caracter conştient.

2) Una dintre cele mai importante activităţi pe care trebuie să le stăpînească elevii în vederea însuşirii citirii şi scrierii corecte este analiza şi sinteza fonetică şi grafică a cuvintelor.

3) Însuşirea citirii şi scrierii se realizează cu mai multă uşurinţă dacă între aceste două activităţi se stabileşte o strînsă corelaţie.

4) Paralel cu activitatea de predare a citirii şi scrierii trebuie să se desfăşoare o susţinută muncă pentru dezvoltarea spiritului de observaţie, a atenţiei, a gîndirii şi vorbirii elevilor, pentru însuşirea procedeelor de analizare şi sintetizare multilaterală (fonetică, lexicală, gramaticală etc.), de către elevi.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL II

ISTORICUL METODELOR DE PREDARE A CITIT-SCRISULUI

Metoda de bază în predarea citit-scrisului în școala noastră este metoda fonetică analitico-sintetică. Ea este rodul celor mai înaintate cuceriri ale metodicii predării citit-scrisului în decurs de veacuri.

Pentru a înțelege clar ce aduce nou această metodă față de cele folosite anterior, este bine să facem o scurtă privire istorică asupra metodelor de predare în trecut, atît în alte țări cît și la noi.

1. Metoda literizării

Metoda literizării este cea mai veche metodă de predare a citirii și a scrierii. Ea a fost metoda predominantă în Europa, ajungînd să fie folosită chiar pînă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. La noi, ea a fost folosită de la primele începuturi ale învățămîntului. Pe vremea aceea nu existau manuale speciale destinate învățării citirii și scrierii. Învățarea citirii și a scrierii se făcea pe cărți religioase. Mai tîrziu, începînd cu secolul al XVII-lea, au apărut și în țara noastră primele manuale destinate învățării citirii — *bucoavnele* sau *bucvariile*. Aceasta a însemnat un mare pas înainte, întrucît bucoavnele reprezintă preocuparea de a preda citirea pe bază de texte văzute prin prismă pedagogică.

Cea dintîi bucoavnă românească cunoscută este socotită a fi cea tipărită la Bălgrad, în 1699, de către Mihai Istvanovici Tipograful, și poartă titlul *Bucoavnă ce are în sine deprinderea învățăturii la carte a copiilor*. Ea cuprindea literele chirilice mari și mici, în ordine alfabetică. Se predau mai întîi vocalele, diftongii și apoi consoanele.

După această primă parte, pe baza căreia se învăța cititul, urma partea de lectură destinată citirii propriu-zise. Această a doua parte consta exclusiv din rugăciuni și bucăți de citire cu conținut religios. O nouă ediție a acestei bucoavne apare la Cluj, în anul 1744, ediție care, spre deosebire de prima, cuprindea, pe lîngă alfabetul chirilic, și pe cel latin. O altă bucoavnă, apărută la Sibiu, în anul 1788, cuprinde o inovație: dă o oarecare atenție și învățării scrisului. Numărul bucoavnelor crește apoi, atît în Transilvania cît și în Țara Românească și Moldova.

În locul bucoavnelor, se introduc, treptat, abecedarele, care se ocupă în mod special de învățarea cititului și a scrisului, urmînd ca restul învățăturilor să formeze obiectul cărților speciale de lectură (manualele de citire).

Procesul citirii după metoda literizării (slovenirii, cum i se spunea în forma ei inițială) se desfășura pe calea unirii literelor în silabe și a silabelor în cuvinte. Fiecare literă era denumită printr-un cuvînt separat: litera *a* era denumită prin cuvîntul „az" (az înseamnă eu), *b* prin „buki" (buki înseamnă litere), *v* prin „vede" (vede), *g* prin „glagoli" (alfabet) etc. De exemplu, cuvîntul „ramă", după metoda slovenirii, trebuie citit astfel: se numeau literele primei silabe și prima silabă: rîțî-az, ra; literele celei de-a doua silabe și silaba a doua: mislete-az, ma; repetînd silabele se pronunța cuvîntul întreg: rama.

Schema predării cititului după metoda literizării (slovenirii) poate fi reprezentată astfel:

Etapa I: învățarea denumirii tuturor literelor (slovelor) alfabetului. În această etapă literele nu erau arătate școlarilor.

Etapa a II-a: învățarea silabelor cu denumirea obligatorie a fiecărei litere din silabă, de asemenea fără arătarea literelor.

Etapa a III-a: citirea cuvintelor, cu denumirea literelor și a silabelor, precum și citirea fără denumirea literelor și silabelor, adică așa cum citesc deobicei știutorii de carte.

Învățarea literelor se făcea în mod mecanic. Învățătorul pronunța denumirea cîtorva litere: az, buki, vede etc., iar copiii repetau după el.

Astfel se învăța tot alfabetul, la început în ordine directă, de la prima pînă la ultima literă (în total erau 43 de slove chirilice), apoi în ordinea inversă, de la ultima pînă la prima, apoi pe sărite.

O astfel de învățare era extrem de chinuitoare pentru copii. După ce-și însușeau în mod mecanic întregul alfabet, fără arătarea literelor, se trecea la etapa a II-a, în care se învățau silabele, de asemenea fără arătarea literelor.

Se învățau mai întîi silabele compuse din două litere, apoi din trei și patru litere, într-o ordine stabilită, și anume: la fiecare consoană din alfabet se adăugau succesiv toate vocalele (*ba, be, bi, bo* etc.; *bra, bre, bri* etc.) și la fiecare vocală se adăugau succesiv toate consoanele (*ba, va, ga, da* etc.; *bra, vra, gra* etc.).

Cum se învățau silabele? Învățătorul numea literele care compuneau silaba: buki, az, iar apoi pronunța silaba ba; copiii pronunțau după el buki (apoi pauză), az (pauză), ba. Această muncă, mai chinuitoare decît învățarea literelor, dura peste 6 luni de zile. De reținut faptul că învățarea silabelor se făcea oral, nefiind însoțită de citirea cuvintelor sau a propozițiilor. Învățarea tuturor silabelor posibile constituia pentru școlari o activitate și mai grea decît învățarea literelor. Dificultatea unei astfel de învățări a silabelor creștea din cauză că ea nu era însoțită de citirea cuvintelor, propozițiilor sau a unor mici texte închegate și era fără niciun sens pentru elevi. Abia în etapa a III-a se trecea la citirea cuvintelor și a propozițiilor. Întîi se învățau literele. Pentru citirea lor se foloseau niște bucăți de hîrtie numite „trătaje", pe care se scriu literele. Mai tîrziu, literele au fost lipite pe

carton sau scrise pe table de lemn, putînd fi utilizate ani de zile în şir. La început se învăţa citirea pe litere şi silabe. O astfel de predare dura 2—3 ani. Procesul învăţării după această metodă decurgea încet, avea un caracter de toceală, de învăţare mecanică.

Mai tîrziu, predarea citirii după metoda literizării (slovenirii) a cunoscut unele modificări. Astfel, o dată cu introducerea alfabetului latin, literele au fost denumite prescurtat *a, be, ce, de* etc., consoanele fiind însoţite de vocalele corespunzătoare. De asemenea, numărul literelor a fost redus.

Această schimbare în literizare se pare a fi o invenţie a lui Pascal şi întrebuinţată în şcoala de la Port Royal[1].

Dar şi această formă a metodei prezenta dificultăţi greu de depăşit de către copii; de exemplu: pentru a citi cuvîntul pod, elevul trebuia să pronunţe *pe-o-de* şi nicidecum „pod". O astfel de citire era artificială, copiii fiind contrariaţi cum de iese vorba „pod" şi nu *pe-o-de,* cum ar fi ieşit după pronunţare.

Dificultatea, după cum reiese în mod clar, consta în aceea că din denumirea literei trebuie scos sunetul respectiv. De exemplu, din „pe", copilul trebuia să separe numai sunetul „p" şi să-l unească cu sunetul literei următoare.

2. Metoda silabisirii

Paralel cu metoda literizării s-a folosit în predarea citirii şi metoda silabisirii.

Această metodă se caracterizează prin aceea că elevii erau puşi să memoreze mai întîi literele alfabetului (uneori întregul alfabet, alteori numai cîteva consoane şi vocale). După aceea li se dădea să memoreze dintr-odată silabe alcătuite din două, apoi din trei litere.

Pasul înainte care se face prin această metodă constă în faptul că elevii — în procesul citirii — nu mai denumeau

[1] Tăbăcaru Grigore, *Pedagogia experimentală,* Bacău, 1935, p. 195.

fiecare literă în parte; astfel procesul însușirii citirii era ușurat și dura mai puțin timp.

Totuși, și prin această metodă însușirea citirii se făcea în mod mecanic.

Silabele învățate erau fără sens, fiind grupări de litere în diverse combinații: vocale urmate de consoane (de exemplu, ab, al, at) sau consoane urmate de vocale (ba, da, ga etc.).

După ce elevii învățau să citească un mare număr de asemenea silabe fără sens, se trecea la citirea unor cuvinte alcătuite din silabele citite anterior. De exemplu, folosindu-se silabele *ca* și *să*, învățate anterior, copiii erau puși să citească cuvîntul „casă".

La noi s-a practicat această metodă la începutul secolului al XIX-lea, prin introducerea tablelor lancasteriene, care cuprindeau silabe fără sens, tipărite pe bucăți de carton.

Asemenea table lancasteriene erau îndeosebi folosite în școlile de la orașe. La sate, începătorii în ale citirii învățau pe așa-zisele trătaje. Dascălii scriau literele alfabetului și apoi silabele pe coli de hîrtie, mai groasă, pe care le puneau în bețișoare în formă de răbuș (o ramă de lemn), de care era atîrnat un condei de lemn cu care școlarii arătau literele și silabele.

În afară de latura negativă esențială a acestei metode, care constă în memorizarea mecanică a silabelor fără sens, reținem și unele părți pozitive, ca, de pildă, procedeul compunerii cuvintelor din silabe și citirea de către elevi a cuvintelor alcătuite din silabe, care făceau ca durata învățării cititului să nu mai fie atît de lungă.

Pentru pedagogii teoreticeni și practicieni, părțile negative ale metodelor literizării și silabisirii erau și în trecut evidente și ele au servit drept stimulent pentru căutarea unor mijloace și procedee mai eficiente în învățarea citit-scrisului.

Pentru a se înlătura în parte modul mecanic de predare a citirii după metoda literizării și a silabisirii, pedagogii progresiști ai acelor vremuri au introdus o serie de inovații în predarea citirii, unele valabile și astăzi. Cea mai valoroasă inovație în privința predării citirii și scrierii a fost folosirea

alfabetului decupat. Alfabetul decupat este un material didactic deosebit de preţios în familiarizarea elevilor cu fiecare literă nouă şi pentru formarea primelor deprinderi de citire:

a) citirea silabelor şi cuvintelor compuse din literele alfabetului decupat de către învăţător;

b) compunerea silabelor şi cuvintelor de către elevii înşişi;

c) folosirea procedeului transformării cuvintelor (prin înlocuirea unor litere sau silabe cu altele etc.)

De asemenea s-au folosit jocurile cu cuburi (cuburi pe a căror feţe erau încrustate litere). În abecedare s-au introdus ilustraţii, sub care erau scrise denumirile respective (cuvinte-legendă), cu litere de tipar sau de mînă, s-au făcut încercări de a pune alfabetul pe note muzicale şi versuri, pentru a uşura memorarea lui etc.

În secolul al XIX-lea s-a răspîndit în şcolile din Europa *metoda fonetică.*

Esenţa acestei metode a constat în citirea literelor şi pronunţarea lor după valoarea fonetică, de exemplu, *b* în loc de *be*, *c* în loc de *ce*. Metoda fonetică se deosebeşte de cea a literizării prin aceea că elevii nu mai erau obligaţi să-şi însuşească literele o dată cu denumirea lor prin cuvinte (a-az etc.), ci singure. Învăţarea citirii porneşte de la sunet spre expresia grafică a acestuia, care este litera.

Întemeietor al metodei fonetice este considerat H. Ştefani, care a introdus-o la începutul secolului al XIX-lea în şcolile din Bavaria, unde era consilier şcolar.

După anul 1850, metoda fonetică s-a răspîndit şi în Moldova, fiind popularizată de Anton Velini, directorul şcolii preparandale din Iaşi la 1860, şi susţinută de S. Bărnuţiu, profesor la Academia Mihăileană din Iaşi. V. Alecsandrescu-Ureche, ca director al învăţămîntului, a încercat să o introducă în şcolile din Moldova, iar în Transilvania, Zaharia Boiu.

În Muntenia, I. P. Eliade, revizor şcolar, susţine cu multe argumente metoda fonetică sau sunetară, în lucrarea sa *Elemente de pedagogie şi metodologie.*

Scanned with OKEN Scanner

Apariția metodei fonetice dă un impuls mai mare preocupărilor metodice de predare a citit-scrisului. În istoria fonetismului didactic sînt cunoscute trei variante ale metodei: *metoda fonetică analitică, metoda fonetică sintetică și metoda fonetică analitico-sintetică.*

3. Metoda fonetică analitică

Ideea de bază a metodei fonetice analitice constă în citirea cuvintelor, care au fost împărțite în prealabil în silabe și sunete. Scopul acestei analize este: *a*) de a separa din cuvînt sunetul nou; *b*) de a-i pregăti pe copii pentru însemnarea sunetelor prin literele respective, de a le da posibilitatea însușirii în mod conștient a structurii fonetice și grafice a cuvintelor. În aceasta rezidă meritul deosebit al metodei. Neajunsul cel mai important al acestei metode constă în unilateralitatea ei, în faptul că adepții acestei metode ignoră rolul deosebit de important al sintezei fonetice și grafice în procesul citirii și scrierii, nu folosesc procedee care să sprijine sinteza sunetelor în silabe și a silabelor în cuvinte, la perceperea literelor cunoscute. Ca atare, ignorează necesitatea depășirii dificultăților sintezei sonore a cuvintelor, la care ne-am referit vorbind despre metoda literizării.

Metoda fonetică analitică a fost inițiată de către pedagogul francez Jacotot.

4. Metoda fonetică sintetică

Învățarea citirii după metoda fonetică sintetică constă în preocuparea de a sprijini citirea copiilor prin folosirea procedeelor adecvate ușurării sintezei sunetelor în silabe și a silabelor în cuvinte, la vederea literelor cunoscute.

Adepții metodei fonetice sintetice au elaborat o serie de procedee valoroase în vederea ușurării citirii de către copii. Între acestea citățm procedeul formării de cuvinte cu sunetul nou învățat și procedeul compunerii cuvintelor din silabe, pe baza alfabetului decupat etc.

Cu toate aceste părți pozitive, lipsa principală a metodei constă în aceea că nu folosește analiza fonetică și grafică a cuvintelor rostite sau scrise. Datorită acestui fapt, copiii nu-și pot însuși structura fonetică și grafică a cuvintelor.

În dezvoltarea acestei metode, adepții săi își propun să rezolve o serie de probleme importante, legate de însușirea citirii. Între acestea enumerăm, în primul rînd, legătura dintre citire și scriere. Considerate foarte multă vreme, în epoca literizării și silabisirii, ca activități separate, citirea realizîndu-se în primul rînd, iar scrierea ulterior, în epoca fonetismului didactic se tinde ca aceste două activități să fie reunite. Direcțiile sînt diferite: una constă în acordarea în cadrul aceleiași lecții — sau în lecții succesive — priorității scrierii, alta citirii.

Dintre metodele primei direcții, folosită în școala noastră îndeosebi, fac parte: *metoda scripto-legă* și *metoda cuvintelor normale*, iar din cea de-a doua — *metoda fonetică analitico-sintetică*. O categorie aparte oarecum o constituie *metoda fonomimică* și cea a cuvintelor întregi sau *globală*.

Comună tuturor acestor metode, în variante deosebite, este preocuparea stabilirii duratei și a conținutului unei perioade pregătitoare citirii și scrierii, care să asigure condițiile de bază ale însușirii citirii și scrierii, ca, de pildă: dezvoltarea auzului fonematic al copiilor, dezvoltarea vocabularului, însușirea de către copii a unor reguli tehnice elementare, privitoare la poziția corectă, în bancă, în timpul citirii, al scrierii, executarea unor elemente grafice ca părți componente ale literelor etc.

Vom examina succint istoricul și practica acestor metode, acordînd o deosebită importanță în capitolele următoare și tratînd pe larg metoda fonetică analitico-sintetică, ca metodă justă, științifică, de predare a citit-scrisului.

5. Metoda scripto-legă

Metoda scripto-legă consideră scrierea și citirea ca două activități inseparabile. Ea a fost întemeiată de Graser, la începutul secolului al XIX-lea. Între precursorii care au militat pentru unirea scrierii și citirii se numără Ratke, Komenski, Trapp și K. Ikelsamer, iar printre propagatorii ei se numără și pedagogul progresist german Diesterweg.

Graser propune ca, înainte de a se preda scrierea și citirea, să se facă cu elevii exerciții pregătitoare de intuiție, de desen și analiză fonetică. Numai după o astfel de pregătire ar urma să se arate copiilor semnul grafic al sunetului, litera de mînă. Oliver, un colaborator al lui Graser, pentru a separa sunetul din vorbire, proceda analitic: împărțea propoziția în cuvinte, cuvintele în silabe și silabele în sunete. Se da — ca atare — o atenție deosebită însușirii prealabile a sunetului, ca element al vorbirii.

Metoda scripto-legă se răspîndește la noi după anul 1860. Zaharia Boiu întocmește un abecedar similar cu cele din Apus, după metoda scripto-legă.

Ulterior, abecedarele alcătuite pe bază scripto-legă se înmulțesc, iar metoda scripto-legă se conturează treptat.

Iată, sumar, cum se preda o lecție de scris-citit după metoda scripto-legă.

Se intuiește o ființă sau un lucru al cărui nume cuprinde sunetul corespunzător literei ce urmează a fi predată. Se alcătuiește o propoziție despre obiectul intuit. Se desface propoziția în cuvinte și se separă cuvîntul care conține sunetul nou.

Cuvîntul se desparte în silabe și, apoi, în sunete, care se pronunță rar de către învățător și elevi. Învățătorul scrie pe tablă semnul grafic al sunetului ce se studiază, adică litera cea nouă. Scrie litera, a doua oară, descompusă în elementele grafice componente și, apoi, o scrie din nou, unind aceste elemente. Se citește litera scrisă. Elevii reproduc conturul literei cu mîna în aer, cu degetul pe bancă și cu condeiul pe tăbliță, în vederea fixării ei. Se corectează greșelile. Se scrie și se citește li-

Scanned with OKEN Scanner

tera de mai multe ori. Se compară litera nouă cu altele învățate mai înainte. Se caută și se citește litera în abecedar. Se scriu și se citesc cuvinte în care se găsește litera nouă, apoi se citește lecția din abecedar. În continuare sau în altă lecție se predă litera de tipar și se citesc cuvinte, propoziții etc. scrise cu litere de tipar. În perioada premergătoare se fac exerciții de dezvoltare a vorbirii, exerciții de desen și de scriere a elementelor grafice ale literei de tipar.

După cum se observă, în aplicarea metodei scripto-legă se întîlnesc o serie de procedee de analiză și sinteză fonetică și grafică a cuvintelor, care ușurează însușirea sunetului și literei corespunzătoare.

Limitele metodei scripto-legă constau, în primul rînd, în faptul că se dă prioritate scrierii față de citire. După cum se va arăta în lecțiile următoare, însușirea scrierii este un proces mai complex decît cel al citirii, și, ca atare, el trebuie să succeadă citirea. Pregătirea elevilor în vederea citirii necesită, de asemenea, folosirea unor procedee și exerciții adecvate spre a se evita citirea literizată. În condițiile apariției fonetismului didactic în folosirea metodei scripto-legă există încă serioase dificultăți pentru însușirea citirii de către elevi, datorită citirii literizate. Citirea literizată împiedică realizarea sintezei sonore a cuvintelor, ceea ce face să se reconstituie cu greu cuvintele din literele citite izolat. Dificultatea apărea, în special, din cauza pronunțării consoanelor însoțite de vocala de sprijin (*î*). De exemplu, pentru citirea cuvîntului fereastră elevii citeau: *f+*(î) *-e-r*(î) *-e-a-s*(î) *-t* (î) *-r*(î) *-ă*.

În citirea cuvintelor cu o componență grafică mai complexă copiii uită primele litere, de aici imposibilitatea sintezei sonore.

În citirea propozițiilor și a textelor închegate, atenția copiilor era îndreptată spre identificarea sintezei sonore a fiecărui cuvînt (citit pe litere). Datorită acestui fapt, ei nu puteau face legătura de sens între cuvintele propoziției.

Contribuții deosebit de valoroase în predarea scris-cititului după metoda scripto-legă în școala noastră a adus Ion Creangă, contribuții ce reprezintă o moștenire metodică de preț pentru teoria și practica școlară. Școala din vremea lui Creangă încă nu ieșise complet de sub tutela bucoavnei și a ceaslovului.

Citirea se făcea prin pronunţarea consoanelor însoţite de vocală. Alfabetul era dat în întregime pe prima pagină, iar pe pagina a doua erau cuvinte monosilabice, fără sens, alcătuite din consoane urmate de vocale: *ba, be, bi, bo* etc.

Ion Creangă şi-a putut da seama de lipsurile existente în alcătuirea abecedarelor din timpul său, a metodelor de predare, el însuşi fiind învăţător.

El a studiat unele lucrări de pedagogie avansate pentru acea vreme, ca, de pildă: *Manualul de metodică şi pedagogie pentru profesorii şcolilor primare* de A. Velini, primul profesor de pedagogie la şcoala preparandală de învăţători „Vasile Lupu" din Iaşi, a studiat literatura didactică din Transilvania, cunoscînd, după cum se exprimă el, „mai toate lipsurile şi toate bunurile abecedarelor apărute acolo". Învăţînd, de asemenea, din propria experienţă, din experienţa colegilor lui din şcoală, precum şi din aceea a învăţătorilor fruntaşi cu care întreţinea corespondentă, el şi-a luat asupră-şi, în colaborare cu doi din vechii săi colegi (Ienăchescu şi Grigorescu) — şi cu alţii mai apoi — sarcina de a întocmi un abecedar intitulat: *Metodă nouă de scriere şi citire pentru usulu clasei întîia primară*[1], care a apărut în 1868. Abecedarul lui I. Creangă şi al colaboratorilor săi marca o cotitură în predarea citit-scrisului, ridicîndu-se categoric împotriva metodelor curente în şcoală pînă atunci. De aceea se şi intitula în mod manifest *Metoda nouă*[2].

Totodată, Creangă a scris, în colaborare cu Gh. Ienăchescu, un îndrumător metodic pentru predarea abecedarului, intitulat *Povăţuitoriu la citire, prin scriere, după sistema fonetică*, apărut în 1876, care poate fi socotit prima metodă de predare a scris-cititului la noi şi care sintetizează — într-o modalitate originală — atît experienţa personală a autorilor cît şi practica pozitivă obţinută în trecut în acest domeniu. Se vor prezenta, pe scurt, cîteva indicaţii metodice cuprinse în *Povăţuitor*.

---

[1] I. Creangă, C. Grigorescu, Gh. Ienăchescu, N. Climescu, V. Receanu şi A. Simionescu, Iaşi, Tip H. Goldner, 1868.

[2] v. Bianca Bratu, *Învăţătorul Ion Creangă*, E.S.D.P., 1958, p. 195.

La începutul *Povățuitoriului* se dau o serie de indicații valoroase cu privire la munca învățătorului cu elevii, în vederea pregătirii citirii și a scrierii (ceea ce numim azi perioada pregătitoare a citirii și a scrierii sau perioada preabecedară): adaptarea copiilor la viața nouă de școlar și necesitatea cunoașterii lor, așezarea în bănci, dezvoltarea gîndirii și a vorbirii copiilor, efectuarea exercițiilor de analiză și sinteză a vorbirii etc.

Ion Creangă este preocupat, încă din această perioadă de început, ca ceea ce predă să fie bine înțeles de copii, subliniind ceea ce este esențial de ținut minte chiar prin cuvintele: „Țineți minte".

Iată un astfel de procedeu: după ce, în discuția cu copiii, îi face să înțeleagă ce este ființa, el subliniază:

„Acum țineți minte: Cine poate merge . . . singur de la un loc la altul se numește ființă"[1].

Aceste definiții aproximative, definiții de lucru, așa cum le-am spune noi azi, sînt urmate de munca de fixare a lor în mintea elevilor. Se cer elevilor exemple de nume de ființe; li se cere să răspundă la astfel de întrebări: „Ce este vrabia? Dar musca? După ce le cunoașteți că sînt ființe?" Elevii sînt puși să motiveze definiția de lucru pe care și-au însușit-o. Procedarea este valoroasă prin contribuția pe care o aduce la dezvoltarea gîndirii elevilor, la realizarea caracterului conștient al învățării.

În toată această perioadă, Ion Creangă este preocupat să formeze copiilor o vorbire clară, să-i deprindă cu o exprimare corectă.

Iată ce spune în această privință: „Răspunsurile școlarilor să fie primite de învățător numai în propoziții întregi". „. . . Folosul acestor exerciții va fi că școlarii se vor deprinde a gîndi, a vorbi cu ușurință și a cunoaște ființele și lucrurile din mai multe puncte de vedere"[2].

În vederea pregătirii copiilor pentru scris, Creangă propune exerciții ușoare de facere a punctelor, a liniilor orizontale, ver-

---

[1] Gh. Ienăchescu și I. Creangă, *Povățuitoriu la citire, prin scriere, după sistema fonetică*, Iași, 1876, p. 7.

[2] Gh. Ienăchescu și I. Creangă, *op. cit.*, p. 8.

ticale, oblice, paralele, jumătăți de ovale etc., elemente grafice componente ale literelor. El dă atenție poziției corecte a copiilor, precum și felului în care țin copiii condeiul în mînă.

Indicațiile lui sînt presărate cu proverbe: „Și iute și bine nu se poate", „Toată graba, strică treaba", cu încurajări și stimulări. Acestea sînt, în linii generale, recomandări pe care le dă Creangă învățătorilor în al său *Povățuitor*, în vederea pregătirii copiilor pentru citire și scriere, recomandări pe care el însuși le aplicase cu bune rezultate în munca cu copiii din clasa I și pe care, în bună parte, le folosim și noi azi. Îndeosebi raportîndu-le la vremea lui, putem aprecia marele pas înainte pe care îl realizează în procesul didactic. În predarea citirii și a scrierii sînt de relevat o serie de judicioase procedee metodice propuse și folosite de Ion Creangă. Așa, de pildă, după predarea literei noi, el cere copiilor să citească cuvinte care cuprind litera nouă în diverse poziții în cuvînt (inițială, finală), multe din aceste cuvinte fiind alcătuite din litere inversate *(pod-dop, in-ni* etc.). Copiii își însușesc astfel sonoritatea variată a sunetelor în cuvinte.

După cîteva lecții în care se predau sunete și litere noi, iar copiii sînt deprinși să le scrie separat și în cadrul cuvintelor, se trece la citirea propozițiilor. Deși acestea sînt formate numai din cuvinte monosilabice — ceea ce constituie o lipsă — modul lor de prezentare este judicios. Astfel, în ele se găsesc majoritatea cuvintelor învățate anterior. O astfel de procedare contribuie la consolidarea literelor învățate, pe de o parte, pe de alta ușurează procesul citirii propozițiilor, copiii depășind cu ușurință greutatea nouă ce-o au în față de a uni cuvintele între ele pentru a citi cu sens propoziția respectivă.

Astfel de propoziții sînt: *ud un dud; duc un ac; un cuc din dud* etc.

Procesul scrierii propozițiilor e însoțit de citirea lor. Foarte semnificativă în această privință este pagina din abecedar în care se predă litera *f*.

Învățîndu-l pe *f*, elevii scriu cuvintele monosilabice: *foc, fac, uf, of* și altele; din acestea, în continuare, alcătuiesc propozițiile: *fac, foc, uf! tot cu puf pe cap*. După cum se observă,

copiii sînt familiarizaţi şi cu semnele interogării şi exclamării, cu citirea şi scrierea propoziţiilor respective.

I. Creangă dă o deosebită importanţă scrierii conştiente a elevilor. Astfel, după ce copiii scriu un cuvînt sau o propoziţie, el pune întrebarea: „Unde se află acest lucru sau această fiinţă? Unde se găseşte el acum?“.

În scrierea propoziţiilor se caută ca litera nouă să figureze cît mai mult în propoziţie, în vederea consolidării ei. O atenţie deosebită acordă I. Creangă şi consolidării sunetelor africate.

Iată, de exemplu, la p. 27, pentru consolidarea sunetelor *ce, ci, ge, gi,* se dau astfel de propoziţii:

„Mă joc cu un cerc; vezi cum cad fulgi? taci! de ce plîngi? nu sta la foc cînd vii de la ger!“.

„Mergi la noi? nu, că am de scris, eu pot să scriu cincizeci şi cinci“.

„Ce zici? fugi de cei răi să nu te faci ca şi ei“ etc.

Dar asemenea propoziţii mai au şi valoarea că îi deprind pe copii cu o citire expresivă încă din perioada însuşirii literelor.

Una din cerinţele didactice importante formulate de I. Creangă este aceea de a ţine seama de ceea ce numim noi astăzi particularităţile de vîrstă şi individuale ale copiilor.

„Eu cînd fac lecţia, mă gîndesc la mine cînd eram şcolar; mă gîndesc la mine pe unde nu înţelegeam şi caut să lămuresc copiilor aşa ca să înţeleagă“, mărturiseşte Creangă. Dar ingenioasele lui procedee metodice şi spiritul său inventiv nu se opresc aici.

Considerînd clasa I, în mod just, „cheia şi lacătul instrucţiei primare“, „temelia pe care se realizează întregul învăţămînt“, el dă o atenţie deosebită cititului cu voce tare.

„Să citească copiii — spune el — cu voce tare, să pronunţe bine cuvintele! Să citească aşa cum ar vorbi cu cineva.“ Citirea monotonă, aprecia I. Creangă, lîncezeşte gîndirea copiilor.

Există la Creangă preocuparea de a lărgi cîmpul de citire al copiilor de la literă la silabă. În treapta a doua a abecedarului său, cuvintele sînt împărţite în silabe.

Scanned with OKEN Scanner

În indicaţiile din subsolul de la p. 28 a abecedarului, Creangă face următoarea precizare necesară a fi comunicată copiilor: „Numai la scriere şi citire avem trebuinţa de a despărţi cuvintele în silabe, iar în vorbire nu". Această indicaţie trebuie înţeleasă în sensul că elevii să citească avînd ca unitate de citire silaba. Aplicarea ei în procesul citirii şi a scrierii duce la o citire şi scriere conştientă, la formarea cîmpului de citire egal cu o silabă — pe această treaptă.

Dacă la aceasta asociem cealaltă indicaţie a lui Creangă „citirea conform vorbirii", găsim şi aci — parţial — motivată procedarea lui Ion Creangă.

Împărţirea tuturor cuvintelor din treapta a doua a abecedarului în silabe constituie, desigur, o eroare. Abuzul de silabisire influenţează negativ asupra formării deprinderii citirii în întregime a cuvintelor cu o structură fonetică uşoară (cuvinte bisilabice). Reţinem însă preocuparea lărgirii cîmpului de citire al copilului menită să înlăture citirea literizată. Reţinem, de asemenea, inovaţia pentru acea vreme introdusă de Creangă, referitoare la prezenţa coloanelor de cuvinte aşezate în mod gradat, astfel: la începutul coloanelor sînt date cuvinte monosilabice, apoi bisilabice şi cu mai multe silabe:

Exemplu (p. 30 şi 31)

ge	gi	cu-rat
ghe	**ghi**	ciu-dat
gem	gin-ga-şă	cu-ţit
ghem		
gea-nă	ghin-du-ră	ciu-pit
		scu-tu-ră
du-ghea-nă	ghin-dă	ciu-tu-ră

I. Creangă motivează prezenţa coloanelor de cuvinte ca o cerinţă didactică avînd drept scop uşurarea citirii de către copii a cuvintelor formate din mai multe silabe.

Citirea coloanelor de cuvinte contribuie la pregătirea citirii propoziţiilor, la explicarea prealabilă a cuvintelor neînţelese, pentru a se uşura citirea cu sens a propoziţiei etc.

Dar chiar dacă Creangă nu le-a dat acest rol, fără îndoială că practica citirii și a scrierii lor i-a condus pe copii spre o mai ușoară citire și scriere a propozițiilor și a textelor, prin cunoașterea lor prealabilă.

Partea ultimă a abecedarului său cuprinde texte închegate: istorioare, bucăți cu conținut practic științific etc.

Preocuparea de căpetenie în această parte o găsește Creangă în a deprinde copiii cu o vorbire și citire frumoasă. „Însă aceste lecturi să se facă într-un limbagiu scurt și lămurit, ferindu-se învățătorul ca de foc de a vîrî în capul școlarilor cuvinte neînțelese... din care cauză se înstrăinează limba, se pierde șirul ideilor, esența lucrului și timpul în zadar".

„Și-apoi scopul școalei este și acela — și poate cel mai esențial — de a învăța și de a păstra cu cea mai mare sfințenie limba națională, de care se leagă tot trecutul unui popor — cu datinile străbune — jocurile și cimiliturile — proverbele — legendele și cîntecele populare cele pline de dulceață"[1].

Creangă realizează aceste cerințe în manualul său, pe care-l presară cu proverbe, ghicitori, bucăți folclorice, valoroase creații ale geniului popular.

Astfel înțelegea el să educe elevii în spiritul dragostei față de popor — adevăratul creator și păstrător al valorilor culturale ale trecutului.

În această parte a abecedarului se reproduc multe fabule și povestiri, se întîlnesc poezii originale, unele semnate chiar de Ion Creangă.

Asemenea bucăți se împletesc cu cele cu conținut practic-științific, așa cum le denumim azi, despre ocupațiile și munca oamenilor, despre viața plantelor și a animalelor etc. Valoarea acestor bucăți o relevă în mod deosebit chiar Creangă:

„Sînt de cea mai mare trebuință pentru școlari, căci prin ele se lărgește cercul cunoștințelor, se îmbogățește mintea și se întărește dreapta judecată"[2].

---

[1] I. Creangă ș.a., *op. cit.*, p. 43.
[2] I. Creangă ș.a., *op. cit.*, p. 43.

Scanned with OKEN Scanner

Iată — în linii generale — cîteva idei și practici metodice ale lui Ion Creangă. Este evident faptul că predarea scris-citului după indicațiile metodice date, folosite de I. Creangă și colaboratorii săi, a prezentat unele dificultăți ca: predarea separată a literelor mici și mari de mînă, care-l conducea pe elev la formarea unor deprinderi inițiale greșite de scriere; împărțirea pe trepte a abecedarului, care amîna prea mult și în mod nejustificat citirea textelor închegate; lipsa ilustrațiilor etc.

Cu toate acestea, moștenirea metodică lăsată de I. Creangă este — așa cum s-a arătat mai înainte — deosebit de valoroasă.

Mihai Eminescu, în perioada cînd era revizor școlar, în raportul din 26 mai 1876, adresat Ministerului Instrucțiunii, scria: „«Metoda nouă» — înseamnă începutul unei reforme adînci în instrucția elementară. Ea a rupt-o cu dogmatismul; izvorul metodei propuse este însăși natura inteligenței, procesul ei de dezvoltare. Cartea se deosebește în mod favorabil de alte tratate de acest soi, prin acea că e o lucrare cu totul originală, nu e copiată sau prelucrată după manuale străine“[1].

În același raport, referindu-se la însușirea citirii și a scrierii de către elevi în mod gradat, cerință urmărită cu deosebită grijă de către autorii *Metodei noi,* Eminescu spunea că „învățătorul nu anticipează niciodată, că el se servește totdeauna de micul capital de cunoștințe din viața copilului pentru a-l face pe acesta să vie de la sine la ceea ce nu știuse. Copilul se deprinde a distinge, a judeca, a-și da seama de cele ce gîndește. C-un cuvînt, autorii cărții aplică în privirea spiritului omenesc aceeași metodă binecuvîntată, pe care naturaliștii o recomandă pentru corp. Nici un om nu se întărește citind un tratat de gimnastică, ci făcînd exerciții; nici un om nu se-nvață a judeca citind judecăți, scrise gata de alții, ci judecînd singur și dîndu-și singur seama de natura lucrurilor“[2].

---

[1] M. Eminescu, *Raport nr. 356* din 26 mai 1876, reprodus după *Scrieri politice și literare,* vol. I. București, 1905, p. 260.

[2] *Idem.*

Abecedarul lui I. Creangă a avut succes și în străinătate. În Germania, Herman Franke, un adept al metodei fonetice, primind un exemplar din *Metoda nouă*, răspunde la 15 martie 1890: „M-am încredințat despre judecata practică pedagogică, buna imprimare și formatul manuibil . . ."[1]. În continuare, Herman Franke îi anunță pe autori că va preda manualele primite muzeului pedagogic de la Iena.

6. Metoda cuvintelor normale

Metoda cuvintelor normale a început să fie folosită la noi la sfîrșitul secolului al XIX-lea, fiind oficializată în 1908. Ea constituie o dezvoltare a metodei fonetice analitice și a suferit o serie de modificări sub influența școlii Herbart.

Cel dintîi abecedar, la noi, alcătuit pe baza metodei cuvintelor normale apare la Sibiu, la 1870, și a fost elaborat de Ion Popescu, elev a lui Ziller.

Conform acestei metode, în predarea scris-cititului se pornește de la un cuvînt, nume de ființă sau de lucru, care cuprinde sunetele, respectiv literele învățate și numai o literă necunoscută — aceea ce urmează să fie predată. Asemenea cuvinte au fost denumite cuvinte normale.

În ultimii ani ai școlii burgheze de la noi, cea mai răspîndită formă de folosire a acestei metode prezenta următoarele caracteristici:

a) Pentru predarea unei litere noi (scrierea și citirea) erau prevăzute 4 lecții:

— una de intuiție (intuirea obiectului al cărui nume servește drept cuvînt normal);

— una de desen (desenarea obiectului respectiv);

— una de scriere a cuvîntului normal;

— una de citire a textului din abecedar.

---

[1] V. Răceanu, Gh. Ienăchescu și C. Grigorescu, *O ochire asupra abecedarului d-lor Maissener și Dogar*, Jași, 1890, p. 5. p. 5.

După cum se observă, numai jumătate din timp era destinat citirii și scrierii, ceea ce era insuficient.

b) Întîi se preda scrierea și apoi citirea. Învățătorul scria pe tablă cuvîntul normal, care cuprindea litera nouă, iar elevii citeau acest cuvînt după citirea model a învățătorului. Această citire era mecanică, întrucît copiii nu-și însușeau în prealabil litera nouă de mînă. Numai după citirea cuvîntului normal urma studierea și citirea literei noi și a unor cuvinte. Așa cum s-a arătat la metoda scripto-legă, scrierea, precedînd citirea, influențează negativ asupra formării cîmpului de citire al elevilor. În procesul scrierii, copiii literizează, fapt care îngreunează formarea deprinderilor de citire.

De altfel, însăși metodica citirii cuvintelor după metoda cuvintelor normale indică citirea literizată, sinteza sonoră a cuvîntului făcîndu-se pe urma citirii literizate.

c) Conform acestei metode, copiii învățau întîi toate literele mici de mînă și apoi pe cele mari. Aceasta constituie o cauză a unor deprinderi ortografice greșite la mulți elevi. Așa, de pildă, se scriau cu literă mică substantivele proprii și tot astfel după punct etc.

Numai din prezentarea unor asemenea caracteristici ale metodei cuvintelor normale se desprinde faptul că ea nu corespunde particularităților psihologice ale procesului citirii și scrierii la începători.

Reținem însă și o serie de părți pozitive ale acestei metode, printre care enumerăm: folosirea diverselor procedee de consolidare a însușirii literei nou învățate, folosirea analizei și sintezei grafice în scrierea literelor mici și mari, de mînă, sprijinirea pe material intuitiv etc.

7. Metoda fonomimică

Metoda fonomimică a avut o largă răspîndire în Franța, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Întemeietorul ei este Augustin Grosselin, profesor la o școală de surdo-muți.

Scanned with OKEN Scanner

S-a răspîndit îndeosebi în Germania și Ungaria și a avut adepți izolați și în țara noastră, îndeosebi în Transilvania, la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Este o metodă fonetică sintetică care-și propune să ușureze intuirea sunetului și să stabilească o legătură strînsă între sunet și literă. Sunetele nu sînt separate din cuvinte, ci sînt folosite sunete existente independent în exprimarea directă a unor stări sufletești (de exemplu: *aa!* exprimă mirare, entuziasm, bucurie, *îî!* manifestă dezgust, dispreț) sau imită sunete și zgomote din natură (de exemplu: *vv!* vîjîitul vîntului). Sunetul este fixat în mod vizual, prin gesturi și mimică, la fel litera, „considerînd sunetul întotdeauna în oarecare nex cauzal, nu numai cu mimica, ci și cu semnul sunetului, cu litera și astfel între perceperea sunetului și a literei are loc o asociație logică“[1].

Ideea stabilirii unei corelații între sunet și literă este valoroasă și reprezintă o cucerire serioasă a metodei fonomimice. Din păcate însă, adepții acestei metode, din dorința de a realiza corelația între toate sunetele și literele alfabetului comit exagerări, făcînd și corelații forțate, inadecvate[2].

O altă lipsă a metodei fonomimice constă în ruperea citirii de scriere: „Învățarea cititului merge la început cu totul independent de învățarea scrisului“[3] și numai după ce „elevii cunosc deja aproape toate sunetele și literele mici tipărite și pe acestea le pot lega, cu ușurință, în cuvinte de una și două silabe, de cîte două sunete — cam după 4—5 săptămîni — trecem la scrierea literelor mici“[4]. Învățarea scrierii literelor mari de mînă se realizează după ce sînt învățate toate literele mici de mînă, greșeală întîlnită și în metodele precedente.

---

[1] *Foaia scolastică, Metodul fonomimic,* anul XII, Blaj, 1907, p. 274. p. 274.

[2] v. J. Lászlóffy și Péterfy, *Corelația dintre fonemă și grafemă în însușirea cititului* în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psyhologia-pedagogia“, Cluj, 1959.

[3] *Foaia scolastică, Metodul fonomimic,* anul XII, Blaj, 1907, p. 275. p. 275.

[4] *Ibidem* p. 277.

8. Metoda globală

Metoda globală are ca trăsătură principală citirea şi scrierea cuvintelor în întregime și uneori și a propoziţiilor, fără cunoaşterea prealabilă de către copii a sunetelor și literelor.

Teoreticianul modern al metodei globale (la începutul secolului al XX-lea) este Ovid Decroly, belgian[1].

La baza metodei globale stă concepţia configuraţionistă sau a formei (psihologia structuralistă). După configuraţioniști, copilul prinde totul în forme întregi, în structuri. După ei, structura este dată ca factor prim în percepţie. Aşadar, configuraţioniștii elimină din procesul cunoașterii analiza și sinteza.

Pe baza unei munci experimentale, I. P. Pavlov a dezvăluit netemeinicia acestor premize teoretice ale psihologiei structuraliste. I. P. Pavlov a arătat că structura nu poate fi dată de la început, ci că reprezintă rezultatul formării legăturilor temporare, a asociaţiilor. I. P. Pavlov consideră percepţia ca un act complex de analiză și sinteză.

El a arătat că procesul de cunoaștere se bazează pe activitatea concomitentă a analizei și sintezei, adică pe distingerea diferitelor însușiri, părţi ale întregului și pe contopirea ulterioară a acestor părţi într-un întreg. Reprezentanţii psihologiei configuraţioniste, negînd rolul analizei și sintezei, rup de experienţă nu numai procesul perceperii, ci și gîndirea. În realitate, în percepţia copiilor și a adulţilor, intervenţia gîn-

[1] Cel dintîi care s-a ocupat de această metodă este abatele Radnoville în lucrarea sa *Chipul de a învăţa o limbă* (1768). Se propune ca însușirea citirii să se realizeze dintr-o dată pe cuvinte întregi. Învăţătorul pronunţă un cuvînt, cere copiilor să-l repete de mai multe ori, li se arată cuvîntul pe carte, îl citesc copiii, repetat, obișnuindu-se astfel să asocieze imaginea sonoră a cuvîntului cu cea grafică. O astfel de procedare o adoptă și dezvoltă Nicolae Adam în lucrarea sa metodică *Un nou chip de-a învăţa să citească copiii, fără a vorbi de litere, nici de silabe,* publicată în 1787. — *Nota aut.*

dirii este foarte activă și permanentă. Configuraționiștii, negînd analiza și sinteza în procesul de cunoaștere, neagă însuși procesul învățării.

Cercetările psihologice ale procesului citirii au arătat că problema principală care stă în fața copiilor în timpul citirii este aceea de a uni sunetele în silabe și silabele în cuvinte la perceperea literelor cunoscute și de a înțelege cele citite, de a realiza ca atare sinteza pe planul gîndirii. Dar, necunoscînd structura fonetică și grafică a cuvintelor, procesul citirii, după metoda globală, se realizează pe bază de ilustrații, pe baza funcției de sugerare de către ilustrație a textului scris sub ea — și pe baza repetării textului citit de învățător. Este evident că o astfel de citire nu antrenează gîndirea, ci numai capacitățile mnemonice mecanice.

Adepții metodei globale consideră că este posibilă citirea cuvintelor și a propozițiilor de către copii — încă din primele zile ale perioadei abecedarului — printr-o falsă analogie cu procesul însușirii vorbirii; copilul învață să vorbească prin cuvinte întregi și deci tot astfel — spun ei — trebuie să se realizeze și însușirea citirii și a scrierii.

Încă de la sfîrșitul sec. XIX, Vahterov spunea că există o diferență foarte mare între pronunțarea unită a cuvintelor în timpul vorbirii și unirea ca mijloc de a citi cele scrise. Un copil, care învață să vorbească, începe să pronunțe cuvintele atunci cînd imaginea acestor cuvinte este în întregime clară în mintea lui; cuvintele îi sînt cunoscute, pe cînd atunci cînd se predă citirea trebuie ca elevul să găsească după literele izolate cuvintele pe care le alcătuiește, trebuie ca elevul să treacă la unirea sunetelor nu după ce a aflat cuvîntul dat ci, dimpotrivă, trebuie ca el să caute și să găsească cuvîntul întreg prin unirea anumitor sunete date (la vederea literelor). Una este să pronunți de ex. cuvîntul *cal* atunci cînd vezi un cal care fuge și cu totul altceva este să citește cuvîntul *cal* atunci cînd el este scris. Ca atare, tot ceeace era un fapt final în primul exemplu, a devenit mijloc în cel de-al doilea.

Lipsa analizei și a sintezei fonetice și grafice a cuvintelor pronunțate și tipărite face imposibilă și însușirea de către copii

a scrierii conștiente. Copiii sînt forțați să deseneze cuvinte și propoziții întregi, să le copieze în mod mecanic.

Cercetările psihologiei științifice au arătat că formarea deprinderii scrierii este un proces complex. Realizarea ei depinde de felul cum sînt organizate exercițiile de scris, care trebuie să formeze un sistem de acțiuni conștiente ale elevului.

Pentru buna organizare a exercițiilor de scris sînt necesare:

— cunoașterea de către copii a principalelor reguli care trebuie respectate atunci cînd se scriu semnele respective și priceperea de a observa greșelile atunci cînd nu se scrie corect;

— dobîndirea priceperii de a aplica conștient regulile scrierii;

— automatizarea proceselor de aplicare a regulilor tehnice și grafice ale scrierii.

Învățarea de către copii a scrierii după metoda globală nu oferă acestora posibilitatea de a-și însuși aceste cunoștințe, priceperi etc.

Desenarea cuvintelor și a propozițiilor, fără ca elevii să cunoască modul de legare a literelor în cuvinte, face ca procesul scrierii să devină lipsit de interes, plictisitor, mecanic, fără sens.

Pentru a-și acoperi nereușita, structuraliștii stigmatizează pe copiii care nu izbutesc să-și însușească tehnica scrierii drept „insuficienți mintali".

La noi, metoda globală a fost folosită, alături de metoda cuvintelor normale, fiind introdusă oficial prin programa din 1938, continuînd a fi practicată în unele școli și în primii ani de după 23 August 1944.

9. Metoda fonetică analitico-sintetică

Metoda fonetică analitico-sintetică este metoda științifică de predare a citirii și a scrierii. Ea corespunde cerințelor lingvistice, pedagogice și ține seama de particula-

Scanned with OKEN Scanner

rităţile psihologice ale procesului citirii şi scrierii la începători. Ea este folosită cu succes în practica şcolii noastre noi.

Esenţa metodei fonetice analitico-sintetice constă în aceea că, la predarea citit-scrisului, se foloseşte atît analiza (descompunerea cuvintelor în silabe şi sunete şi separarea sunetelor din cuvintele respective) cît şi sinteza (îmbinarea sunetelor însemnate prin litere în silabe şi cuvinte şi citirea acestor silabe şi cuvinte).

Metoda fonetică analitico-sintetică presupune următoarea cale de urmat în procesul însuşirii de către elevi a sunetului nou şi a literei corespunzătoare:

— separarea propoziţiei din vorbire;

— împărţirea propoziţiei în cuvinte şi separarea cuvîntului cu sunetul nou:

— analiza cuvîntului; împărţirea cuvîntului care conţine sunetul nou în silabe;

— separarea şi studierea sunetului nou;

— studierea literei de tipar;

— compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat;

— citirea cuvintelor compuse cu ajutorul alfabetului decupat;

— citirea cuvintelor noi din abecedar;

— citirea propoziţiilor din abecedar;

— prezentarea literei de mînă şi scrierea elementelor grafice ale acesteia; scrierea literei în întregime şi a cuvintelor care cuprind această literă, iar mai tîrziu a propoziţiilor corespunzătoare.

Din structura lecţiei se vede că acel cuvînt care cuprinde sunetul nou nu trebuie prezentat elevilor în scris.

El se separă din vorbire, după auz (analiză fonetică). Elevul trebuie să pornească de la sunetele cuvintelor la literele corespunzătoare lor, şi nu invers. În continuare, se arată litere corespunzătoare, după aceea se compun silabe şi cuvinte cunoscute cu noua literă.

În procesul compunerii cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat, elevul desprinde fiecare sunet, alege litera corespunzătoare şi reconstituie cuvîntul. În sfîrşit, elevul citeşte

cuvîntul compus, adică unește (sintetizează) sunetele în silabe și în cuvinte.

În acest fel, calea spre citire, care este o sinteză a sunetelor (la vederea literelor), trece prin analiză, care constă în separarea și cunoașterea sunetelor desprinse din cuvînt.

În procesul de pregătire a elevului pentru citire, compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat constituie un moment important. Această activitate este un fel de scriere (cu litere tipărite). A scrie un cuvînt înseamnă, în primul rînd, a auzi fiecare sunet cuprins în el, iar în al doilea rînd, a-l însemna cu litera corespunzătoare. Așa dar, în metoda fonetică, compunerea cuvintelor, cu ajutorul alfabetului decupat, constituie un mijloc de analiză fonetică a cuvintelor, analiză care pregătește procesul citirii ca sinteză a sunetelor.

De aceea, ca trăsătură caracteristică a metodei fonetice analitico-sintetice poate fi considerată legătura reciprocă dintre citire și scriere.

Scrierea trebuie să contribuie la formarea deprinderii de a citi. Pentru a scrie un cuvînt, trebuie să-l împărțim în sunete, să însemnăm fiecare sunet prin litera respectivă și, în sfîrșit, să facem sinteza elementelor cuvîntului într-un tot. Deoarece analiza fonetică și, apoi, sinteza au, după cum s-a arătat pînă acum, o deosebită importanță în învățarea citirii, reiese de la sine rolul scrierii în învățarea citirii. Scrierea se bazează și ea pe analiză și sinteză (fonetică și grafică).

Totuși, deprinderea de a scrie rămîne, fără îndoială, în urma formării deprinderii de a citi, deoarece scrierea nu este numai un proces de gîndire, ci și un proces motric. Scrierea de mînă presupune mișcări precise și stabile ale mîinii. Aceste deprinderi se formează treptat. Exercițiile pregătitoare pentru scriere încep o dată cu perioada pregătitoare a predării abecedarului și, totuși, deprinderea de a scrie nu se formează în același ritm cu deprinderea de a citi. Aceasta în special din cauză că procesul scrierii are nevoie de o exercitare îndelungată a mușchilor mici ai mîinii. Cum se face legătura dintre citire și scriere în perioada predării abecedarului?

Scanned with OKEN Scanner

Procesul scrierii se aseamănă cu procesul de compunere a cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat. Deosebirea constă în faptul că, la compunerea cuvintelor din literele alfabetului decupat, elevii folosesc litere gata făcute, pe cînd atunci cînd scriu, ei le reproduc singuri. De aceea, alcătuirea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat (la fel ca și scrisul la mașină sau culesul semnelor la tipografie) poate fi socotită ca un proces de scriere în înțelesul larg al cuvîntului. Scrierea — în acest înțeles larg de alcătuire a cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat — se include organic în munca de învățare a citirii, constituind baza deprinderii unei citiri corecte.

Dar nu numai la aceasta se reduce legătura dintre citire și scriere în predare după metoda fonetică analitico-sintetică. Legătura cu scrierea se face direct și prin învățarea scrierii de mînă (a scrierii propriu-zise). Însușirea de către elevi a scrierii de mînă se face paralel cu învățarea literelor respective de tipar. Ca regulă generală, după însușirea fiecărei litere de tipar, se învață litera corespunzătoare de mînă.

Ordinea de învățare a literelor de mînă este aceea indicată de abecedar. Desigur că, în aceste condiții, se poate încălca ordinea genetică[1] în învățarea scrierii. Dar faptul acesta trebuie acceptat, întrucît simultaneitatea și legătura organică în învățarea citirii și a scrierii constituie una din particularitățile sistemului de predare a citirii și a scrierii după metoda fonetică analitico-sintetică. Metoda învățării scrierii, în perioada abecedarului, cuprinde o serie de procedee care ajută la înlăturarea greutăților legate de nerespectarea ordinii genetice, folosite la învățarea scrierii. În acest scop, în perioada de după predarea abecedarului, elevii fac, la lecțiile de caligrafie, exerciții de scriere a literelor, respectînd totodată ordinea genetică, ceea ce duce la însușirea bazelor caligrafiei.

---

[1] Ordinea genetică, adică predarea literelor în ordinea dificultăților de scriere a acestora. — *Nota aut.*

Predarea după metoda fonetică analitico-sintetică dă elevilor posibilitatea de a participa *activ* și *conștient* la lecții. Împărțirea cuvintelor în elementele lor fonetice, alcătuirea lor din literele alfabetului decupat, apoi scrierea, citirea cuvintelor care se aseamănă, desprinderea sensului cuvintelor și sesizarea ideilor, presupun un efort intelectual din partea elevului. De aceea, predarea după această metodă are o deosebită valoare educativă, fiindcă dezvoltă personalitatea copilului.

În predarea citit-scrisului după metoda fonetică analitico-sintetică se disting trei perioade:

a) perioada pregătitoare citirii și scrierii sau perioada preabecedară;

b) perioada abecedară;

c) perioada postabecedară.

Aceste perioade își au conținutul și sarcinile metodice proprii, fiind strîns legate între ele, condiționîndu-se reciproc.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL III

PERIOADA PREABECEDARĂ, CONȚINUTUL ȘI SARCINILE EI

Așa cum s-a arătat mai înainte, perioada preabecedară durează aproximativ trei săptămîni, în funcție de nivelul de pregătire cu care vin copiii la școală. În acest timp, învățătorul cunoaște copiii, se documentează asupra volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi pe care le posedă elevii cu care va începe învățarea citit-scrisului și face primele pregătiri cu ei în vederea dezvoltării acestor activități.

În aceste zile, copiii încep să se cunoască între ei, se pun bazele organizării colectivului clasei. În această perioadă, lecțiile fiind destinate pregătirii copiilor pentru însușirea citirii și a scrierii, se realizează:

— dezvoltarea vorbirii copiilor;

— familiarizarea copiilor cu înțelesul noțiunilor de propoziție, cuvînt, silabă, sunet; separarea pe baza analizei a cuvintelor din propoziție, a silabelor din cuvinte și a sunetelor din silabe;

— pregătirea copiilor pentru scris.

A. DEZVOLTAREA VORBIRII COPIILOR

La intrarea lor în școală, copiii stăpînesc în bună măsură sistemul limbii materne. Limbajul lor — în linii generale — este format din punct de vedere fonetic și grama-

tical. În medie, vocabularul copiilor este de aproximativ 3 000—3 400 cuvinte. Cu toate acestea, limbajul lor păstrează multe din particularitățile vîrstei preșcolare.

Sînt caracteristice în această privință: discordanța evidentă între volumul vocabularului pasiv și cel activ, oscilațiile în precizia și gradul de stabilitate a semnificației unor cuvinte.

Însușirea citit-scrisului de către copii necesită folosirea și diferențierea corectă a sunetelor limbii.

Încă de la vîrsta de 3 ani, copiii își însușesc pronunția corectă aproape a tuturor sunetelor. Se mai întîlnesc însă, printre școlarii mici, copii care întîmpină dificultăți în pronunțarea corectă a unor sunete, ca, de exemplu, a nesonantelor fricative; *s, z, ș, j,* a sonantelor lichide: *r* (vibrantă) și *l* (labială) etc.

Defectele de vorbire au o influență negativă asupra întregii dezvoltări a personalității copilului, izolîndu-l uneori de colectiv, slăbindu-i încrederea în forțele proprii, făcîndu-l să trăiască sentimente de inferioritate.

Însușirea citirii și a scrierii — ce urmează a se realiza în perioada abecedarului — se resimte din punct de vedere calitativ prin prezența greșelilor provenite din neconcordanța dintre componența fonetică și cea grafică a cuvintelor tipărite sau scrise cu litere de mînă. De aici necesitatea ca, încă din primele zile de școală, să se ducă o muncă susținută de depistare a defectelor de vorbire ale copiilor.

Din cercetările psihologice efectuate în privința limbajului copiilor lăsați să repete anul din cauza nereușitei în învățarea limbii materne, a reieșit că aproape toți copiii care n-au învățat să citească și să scrie timp de un an întreg aveau diferite deficiențe în dezvoltarea vorbirii. Unii dintre ei pronunțau neclar anumite sunete, alții le denaturau, iar alții, deși știau să pronunțe corect toate sunetele, se poticneau la cuvintele grele.

Dintre defectele de vorbire întîlnite mai frecvent la intrarea copilului în școală se disting următoarele categorii:

a) înlocuirea unor sunete mai greu de pronunțat cu altele, de exemplu înlocuirea lui *r* cu *l* (*melg* în loc de *merg; căluță* în loc de *căruță; zucălii* în loc de *jucării* etc.);

b) lipsa completă a unor sunete din vorbire (*peacă* în loc de *pleacă*);

c) folosirea greșită a numărului, a cazului și a genului substantivelor; de exemplu: „*Mingea lui fetița aceea* e mare", sau „Păpușa cu *rochie roșu*" etc.;

d) bîlbîiala reprezintă o deficiență mai gravă, care se poate însă corecta cu ajutorul logopedului.

Pentru ca învățătorul să poată duce o muncă sistematică de dezvoltare a pronunțării corecte de către copii, e necesar ca, încă din primele zile ale perioadei preabecedare, să controleze pronunțarea și vorbirea tuturor copiilor. Această sarcină se poate realiza — între altele — pe baza unor conversații individuale și colective, prin prezentarea unor obiecte, ilustrații etc., cerînd copiilor să pronunțe denumirea lor să le descrie înfățișarea etc.

Obiectele și ilustrațiile urmează să fie astfel alese, încît denumirea și descrierea lor să cuprindă sunete greu de pronunțat sau sunete aflate în diverse combinații dificile în articulare (consoane alăturate etc.).

În vederea îmbunătățirii și, apoi, a lichidării defectelor de pronunțare, la dispoziția cadrelor didactice stau variate procedee metodice. Folosirea adecvată a acestor procedee necesită cunoașterea prealabilă a cauzelor diferitelor defecte.

Dificultățile de pronunțare se pot datora hipoacuziei (auzul slab) unor copii. În acest caz, copiii pronunță greșit îndeosebi sunetele neaccentuate și terminațiile cuvintelor. O altă cauză poate fi o slabă dezvoltare a auzului fonematic, dificultatea copilului de a percepe în mod diferențiat, distinct sunetele limbii.

Ca urmare, copiii confundă sunetele asemănătoare ale căror pronunțare reclamă o poziție apropiată a organelor vorbirii, îmbinate fiind însă cu vocale diferite (de exemplu, explozivele *c* cu *g*, *d* cu *t*).

La baza tuturor cazurilor de bîlbîială stă un raport nejust, fie între gîndire și cuvînt, fie între gîndire și sunetele limbajului, adică un fel de turburare a acelei unități care constituie o condiție necesară a activității verbale normale.

Scanned with OKEN Scanner

Ținînd seama de faptul că bîlbîiala se intensifică la copiii care sînt deosebit de sensibili față de deficiențele lor de vorbire, e necesar să se evite atragerea tot timpul a atenției copiilor asupra bîlbîielii lor.

În funcție de cauzele pronunțării defectuoase a copiilor, în practica școlară se folosesc o serie de procedee metodice. Iată cîteva:

a) *Jocuri cu imitarea sunetelor* (pentru pronunțarea corectă a sunetelor pe care copiii le înlocuiesc cu altele în vorbire).

b) *Exerciții pentru coordonarea respirației* în vederea lichidării greșelilor de omitere a unor sunete sau silabe, a pronunțării incomplete a cuvintelor. Însușirea de către copii, sub îndrumarea cadrelor didactice, a unui ritm lent în vorbire le va permite să-și regleze în mod adecvat respirația în timpul vorbirii. În același scop se pot folosi așa-zisele „frămîntări de limbă", în care se repetă de mai multe ori un sunet sau un grup de sunete în poziții diferite („Stanca stă-n castan ca Stan").

c) *Exerciții pentru întărirea mușchilor limbii,* în vederea articulării clare și distincte a sunetelor (exerciții de mișcare a limbii la stînga și la dreapta, pentru acei copii care în procesul articulării cuvintelor scot limba printre dinți).

În lichidarea defectelor de pronunțare ale copiilor, un rol deosebit de important, alături de învățător, revine familiei și celorlalți copii din clasă.

Față de astfel de copii, trebuie manifestată o atitudine atentă, binevoitoare, evitîndu-se concentrarea atenției lor asupra defectului respectiv. Ei trebuie puși cît mai des în situația de a formula propoziții scurte, pe baza conversației, a intuirii unor tablouri, pe care să le descrie în mod gradat, folosind mai întîi propoziții simple, apoi dezvoltate etc.

În afară de dezvoltarea pronunțării corecte, munca de dezvoltare a vorbirii elevilor, în perioada preabecedară, constă în îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului copiilor și precizarea semnificației cuvintelor, educarea vorbirii expresive și corecte din punct de vedere gramatical. În reali-

zarea acestor obiective un rol important îl are folosirea convorbirilor cu copiii, a povestirilor, învățarea de poezii și ghicitori etc.

Uneori se întîmplă ca defectele de pronunțare la copii să fie legate de neascultarea cu atenție a vorbirii celorlalți, de neputința de a-și controla propria vorbire. În astfel de cazuri, e necesar ca atenția copiilor să fie îndreptată spre componența fonetică a cuvintelor, să fie învățați (și deprinși) să deosebească sunetele din cuvinte, să le separe și să le unească în silabe și cuvinte, adică sînt necesare variate exerciții de analiză și sinteză fonetică.

Încă în perioada preabecedară, metodica recomandă studierea de către copii a numai 2—3 sunete, în vederea trecerii la perioada abecedarului; pentru copiii cu defecte de pronunțare, este necesar să se insiste în mod deosebit asupra exercițiilor de analiză și sinteză fonetică, mai ales a acelor cuvinte care cuprind sunetele greu de pronunțat de către copii (*ș, s, j, z* etc.). Desigur o astfel de activitate se continuă în întreaga perioadă abecedară.

Convorbiri cu copiii. La vîrsta de 7 ani copiii posedă un volum de reprezentări și de cuvinte suficient de bogat spre a putea susține convorbiri în legătură cu viața, ocupațiile și jocurile lor, despre unele fenomene ale naturii, despre diverse lucruri și întîmplări. Convorbirile învățătorului cu copiii constituie un mijloc valoros pentru precizarea semnificației cuvintelor folosite de copii, pentru activizarea vocabularului lor, pentru însușirea unei pronunțări corecte, precum și a unei exprimări coerente, corectă din punct de vedere gramatical.

Prin participarea la astfel de convorbiri, copiii timizi capătă curaj, își înfrîng zi de zi timiditatea. Desigur că asemenea rezultate nu se obțin decît parțial în perioada preabecedară.

În folosirea acestui mijloc o deosebită atenție trebuie acordată alegerii temelor care formează obiectul convorbirilor. Un bun prilej pentru organizarea convorbirilor cu copiii îl constituie activitatea desfășurată de învățător în vederea cunoașterii lor încă din prima zi de școală.

Scanned with OKEN Scanner

În timpul convorbirii cu copiii, e necesar să li se ceară să răspundă explicit, prin propoziții complete, să răspundă numai cînd sînt întrebați, să nu întrerupă pe cei care vorbesc etc., obișnuindu-i astfel să respecte ordinea și disciplina școlară în timpul lecțiilor. În felul acesta elevii își însușesc și unele reguli legate de comportarea civilizată.

Povestiri. Povestirile sînt, de asemenea, mijloace prețioase pentru îmbogățirea vocabularului copiilor și pentru activizarea lui. Importanța lor constă în faptul că reprezintă pentru copii un exemplu de vorbire corectă și expresivă, le stimulează dorința de a repovesti și a povesti întîmplări, acțiuni la care au participat etc. Prin conținutul lor bine ales, ele contribuie la educarea copiilor în spiritul moralei comuniste, iar prin expunerea lor frumoasă la dezvoltarea simțului estetic.

Mulți învățători citesc elevilor în perioada preabecedară, scurte, dar interesante povestiri. În legătură cu cele citite, ei poartă convorbiri cu copiii și, ca regulă, fiecare convorbire de acest fel se termină printr-o reproducere a conținutului celor povestite.

Dezvoltarea vocabularului (explicarea sensului cuvintelor și expresiilor mai grele pentru copii), care este atît de necesară, trebuie făcută fie înainte de citirea povestirii, fie în timpul convorbirii, în legătură cu cele citite.

Citirea unor scurte povestiri trebuie legată de arătarea faptului că și copiii, îndată ce vor învăța să citească cuvintele și propozițiile, vor citi povestiri la fel de interesante.

Povestirile pentru copii pot fi luate din manualul de limba română clasa I sau din publicațiile pentru copii.

În vederea dezvoltării vorbirii copiilor, un rol important îl are și *ascultarea* și *povestirea poveștilor* de către învățător.

Reproducerea povestirii de către copii se face cu ajutorul întrebărilor puse de învățător, care, treptat, îi va conduce la reproducerea povestirii în mod independent. În vederea îmbogățirii vocabularului copiilor, se introduc, cu prilejul fiecărei povestiri, 2—3 termeni necunoscuți sau puțin cunoscuți. Uneori, astfel de termeni pot fi înțeleși de elevi din context, alteori sînt necesare explicații.

Scanned with OKEN Scanner

La intrarea lor în școală, mulți copii știu un însemnat număr de istorioare sau povești învățate la grădiniță sau in familie.

Reproducerea lor de către copii constituie un bun prilej pentru dezvoltarea vorbirii. Prin supravegherea atentă și continuă a felului cum se exprimă copiii, cum povestesc, se pot cunoaște și înlătura lipsurile din structura gramaticală și logică a limbii folosite de copii. Pentru copiii de 7 ani sînt frecvente greșelile de acord al predicatului cu subiectul, în formarea genitivului (de exemplu: *a lui cine* este cartea), greșeli cu privire la structura gramaticală a frazei etc.

Munca pentru însușirea de către copii a structurii gramaticale a limbii, pentru dezvoltarea unei exprimări închegate și corecte din punct de vedere gramatical se realizează cu prilejul desenului liber al copiilor pe marginea celor povestite de învățător sau de către ei înșiși. Astfel, înainte de a trece la redarea prin desen a diferitelor întîmplări, acțiuni etc., li se cere copiilor să spună oral ceea ce vor desena, iar după efectuarea desenului, să povestească ceea ce au desenat.

Utile sînt pentru acest scop și ilustrațiile. Reproducerea povestirilor pe baza ilustrațiilor de către copii oferă posibilitatea unei înlănțuiri logice și succesive a diferitelor episoade, corectarea greșelilor de formulare, de acord, întregirea frazelor incomplete etc., fapt ce contribuie la îmbunătățirea structurii gramaticale a limbii copiilor.

Un rol important în vederea însușirii de către copii a unei pronunțări corecte a sunetelor, a îmbogățirii vocabularului și a dezvoltării gîndirii îl are învățarea de cîntece, poezii și ghicitori. Recitarea poeziilor, atît a celor învățate în perioada preabecedară cît și înainte de a veni la școală, le oferă copiilor prilejul de a se exprima natural și expresiv. Poeziile, cîntecele și ghicitorile trebuie să fie accesibile înțelegerii copiilor.

În învățarea poeziilor și cîntecelor se procedează în felul următor: Învățătorul le citește sau le spune pe de rost, iar copiii ascultă cu atenție. După aceea învățătorul pune două-trei întrebări asupra conținutului acestora, iar copiii răspund la indicarea sa. După aceea începe învățarea lor pe de rost. În acest scop, învățătorul citește toată poezia, dacă nu are mai

mult de patru versuri, sau pe părți de cîte patru versuri începînd de la prima, iar copii repetă după el la început în cor, apoi pe rînduri, pe grupe și individual (răspund școlarii indicați). Poeziile, cîntecele și ghicitorile trebuie să fie accesibile înțelegerii copiilor. Cîntecul nu trebuie numai învățat pe de rost, ci trebuie să se învețe și melodia. Ghicitorile plac foarte mult copiilor. Ele îi determină să gîndească, să-și spună părerea, să ghicească răspunsul după anumite indicii și elemente esențiale ale unei ființe, lucru sau fenomen al naturii. De exemplu, copiii ghicesc ușor ghicitori ca: „Zboară — nu e pasăre, bîzîie — nu e gîndac". *(avionul).* Ghicitorile pot fi legate nu numai de întrebarea: „despre cine", „despre ce" se vorbește, „de ce crezi așa", ci și de cererea de a desena obiectul respectiv pe tablă, în caiete.

B. FAMILIARIZAREA COPIILOR CU NOȚIUNILE DE PROPOZIȚIE, CUVÎNT, SILABĂ, SUNET

Încă din perioada preabecedară, copiii trebuie să știe în mod practic ce este o propoziție, să separe o propoziție din vorbire, să o împartă în cuvinte, să împartă cuvintele în silabe și să separe din silabe și cuvinte sunete. Această activitate este necesară pentru însușirea conștientă de către copii a citirii și a scrierii în perioada abecedarului, în conformitate cu cerințele metodei fonetice analitico-sintetice, așa cum se va arăta mai departe.

1. Separarea propozițiilor din vorbire

Propoziția se separă din vorbire. În acest scop se folosesc povestirile, ilustrațiile etc.

Iată, de exemplu, cum se procedează, folosindu-se povestirea *Ridichea,* atît de plăcută copiilor, simplă, potrivită pen-

tru a fi despărțită în cuvinte și educativă prin conținutul ei, deoarece demonstrează, clar și simplu importanța muncii colective.

Ca material didactic se folosesc figurile din carton ale personajelor din povestea „Ridichea" și o ridiche mare cu frunze verzi, tăiată din hîrtie.

a) *Povestirea:*

— Copii, ascultați-mă cu atenție, am să vă spun o poveste. Va trebui apoi s-o povestiți voi singuri întregii clase. Povestea se cheamă *Ridichea.*

(Se expune povestea). Moșul a semănat o ridiche. Ridichea a crescut mare, mare de tot. (Se fixează pe tablă un desen decupat reprezentînd ridichea.)

A început moșul să tragă de ridiche. (Se fixează pe tablă un desen decupat reprezentîndu-l pe moș.) Trage, tot trage, dar nu poate s-o scoată.

A chemat moșul în ajutor pe băbuță, (Se fixează pe tablă un desen reprezentînd-o pe băbuță.) A apucat moșul ridichea, băbuța l-a apucat pe moș, trag, tot trag, dar nu pot s-o scoată.

Cu apariția unui nou personaj, a cărui siluetă se așază sau se desenează pe tablă (cățelul, pisica, șoricelul), interesul față de poveste crește.

b) *Reproducerea* povestirii de către copii după tabloul format pe tablă, cu ajutorul învățătorului. Reproducerea se face mai întîi liber, după imaginile fixate pe tablă, apoi pe baza de întrebări, astfel încît elevii să folosească în răspunsurile lor propoziții simple și dezvoltate.

c) *Concluzia povestirii:* „Ceea ce nu poate face unul singur, pot face mai mulți împreună".

d) *Separarea propozițiilor* din vorbire, pe bază de întrebări și denumirea lor.

— Ce se povestește despre moș? (Moșul a semănat o ridiche.) Ceea ce am spus acum este o propoziție.

Ascultați cu atenție, voi spune încă o dată această propoziție: Moșul a semănat o ridiche.

La fel se procedează și cu alte propoziții: „Ridichea a crescut mare" etc.

e) *Compunerea propozițiilor de către elevi.* Se cere elevilor să formuleze propoziții după ilustrații, să compună propoziții despre obiectele pe care ei le cunosc mai bine. Spuneți o propoziție compusă din două cuvinte (de ex. despre tata, despre mama etc.). Spuneți propoziții formate din trei cuvinte. În încheierea lecției li se atrage atenția că au învățat să spună propoziții.

f) *Ca temă pentru acasă* li se dă să știe să povestească povestea *Ridichea* și să alcătuiască propoziții despre anumite ființe și lucruri indicate în prealabil.

2. Împărțirea propoziției în cuvinte

Această activitate prezintă o deosebită importanță pentru analiza fonetică a cuvintelor în vederea însușirii conștiente a citirii și a scrierii. La intrarea lor în școală, copiii nu știu să despartă propozițiile în cuvinte, deoarece ei nu disting în vorbirea lor cuvintele separate. Copiii se obișnuiesc destul de ușor să despartă propozițiile în cuvinte care au semnificații independente. Este mult mai greu să-i învățăm să distingă în vorbire cuvinte care nu au un sens de sine stătător, ca, de exemplu, prepozițiile și conjuncțiile, ca și unele cuvinte scurte (numeralele, negațiile etc.). Ei consideră, de pildă, expresiile „pe tablă", „în clasă" ca formînd cîte un singur cuvînt. Cuvintele *pe* și *în*, nefiind percepute drept cuvinte separate, sînt legate în conștiința lor de cuvintele la care se referă și pe care le precedă.

Prepozițiile și conjuncțiile nu sînt percepute separat, fiindcă nu au nici o semnificație lexicală, nu exprimă, nici nu denumesc ceva, sînt instrumente gramaticale.

De aici necesitatea ca, la începutul activității de împărțire a propozițiilor în cuvinte, să se folosească propoziții formate din cuvinte cu semnificații independente și numai după aceea, cînd copiii învață să despartă corect astfel de propoziții, să se treacă și la propoziții cu conjuncții, prepoziții etc.

Pentru ca elevii să distingă în mod clar cuvintele din propoziții e necesar ca, în exercițiile de împărțire a propozițiilor în cuvinte, să se accentueze fiecare cuvînt și să se folosească pauze mai mari între cuvinte. Unele cadre didactice însoțesc pronunțarea fiecărui cuvînt de o lovitură ușoară cu creionul în masă. Procedeul este valoros, pe de o parte pentru că elevii disting cu mai multă ușurință numărul și ordinea cuvintelor în propoziție, pe de alta, pentru că își dau seama că propoziția este formată din mai multe cuvinte.

Noțiunea de cuvînt este dată tot în mod practic, pe baza unei întrebări. După rostirea unei propoziții, folosindu-se procedeele de mai sus, învățătorul întreabă: „Cîte cuvinte auziți în această propoziție? Care sînt? Care este primul? Al doilea?“ etc.

Astfel, îndrumați de către învățător, elevii ajung la concluzia că propoziția este formată din mai multe cuvinte. Pentru fixarea și consolidarea acestor cunoștințe se cere elevilor:

— să recunoască numărul și ordinea cuvintelor în alte propoziții spuse de învățător;

— să alcătuiască propoziții despre subiecte date în prealabil, formate din 2—3 sau 4 cuvinte.

3. Separarea silabelor din cuvinte

Pentru familiarizarea elevilor cu noțiunea de silabă se procedează astfel:

— se separă un cuvînt din propoziție. Cuvîntul se pronunță de către învățător despărțit în silabe, însoțind pronunțarea fiecărei silabe de o lovitură cu creionul în masă.

Noțiunea de silabă se dă astfel: „Am rostit cuvîntul despărțit în silabe. Cîte silabe ați auzit? Care este prima? A doua?“ etc.

Pentru a demonstra elevilor că fiecare cuvînt are atîtea silabe cîte expirări se produc în timpul pronunțării lui, deci pentru a ușura distingerea numărului silabelor în cuvinte se

pot folosi și alte procedee. De pildă, acest lucru elevii îl constată ușor dacă apropie palma mîinii de buze în timpul pronunțării cuvintelor (aerul lovește palma de atîtea ori cîte silabe are cuvîntul pronunțat) sau dacă așază sub bărbie dosul palmei în timp ce pronunță cuvîntul pe silabe. Numărul loviturilor bărbiei, de dosul palmei, arată cîte silabe are cuvîntul. Pentru evidența numărului silabelor dintr-un cuvînt se poate folosi procedeul îndoirii degetelor în timpul pronunțării cuvintelor în silabe. Cîte degete sînt îndoite în palmă, atîtea silabe are cuvîntul pronunțat.

Se analizează și alte cuvinte, iar elevii, îndrumați de învățător, ajung la concluzia că cuvintele sînt alcătuite din silabe.

Pentru fixarea și consolidarea noțiunii de silabă se cere elevilor să recunoască numărul și ordinea silabelor în cuvintele spuse de învățător sau să spună cuvinte formate din 2—3 silabe, precizînd și ordinea lor.

Pentru analiză se aleg propoziții care cuprind astfel de cuvinte. Pentru analiza și sinteza silabică, în practica școlară se folosesc cu succes jocuri de completare a cuvintelor, îndeosebi a cuvintelor bisilabice.

Într-o lecție ulterioară, elevii află că unele cuvinte nu se pot împărți în silabe.

4. Familiarizarea copiilor cu noțiunea de sunet și separarea sunetelor din silabe și cuvinte

Majoritatea copiilor care intră în școală nu pot să distingă sunetele vorbirii. Această dificultate apare îndeosebi în distingerea sonorității pure (curate) a consoanelor, care necesită o stăpînire corectă a articulării lor. Dacă la aceasta se adaugă faptul că, în procesul citirii, copilul trebuie să unească sunetele în silabe și silabele în cuvinte la vederea literelor cunoscute, pronunțarea incorectă a sunetelor îngreuiază mult acest proces, făcîndu-l uneori imposibil. Ca atare, una din sarcinile de bază ale perioadei preabe-

cedare constă în a-l ajuta pe copil să-şi formeze capacitatea separării şi unirii sunetelor vorbirii, astfel încît această problemă didactică să nu mai necesite eforturi deosebite în perioada abecedară.

Aşa cum s-a arătat mai sus, procesul separării sunetelor din vorbire nu este uşor pentru copii.

Verificîndu-se cunoştinţele copiilor în legătură cu separarea sunetelor vorbirii, s-au întîlnit cazuri cînd, chiar la sfîrşitul celei de-a treia luni de învăţare a citit-scrisului, unii copii nu izbuteau să separe corect sunetele. Faptul acesta se poate explica, în parte, prin imperfecţiunea metodei de predare, dar motivul de bază constă în greutatea realizării acestui proces de către începători. Copiii de această vîrstă nu au o experienţă personală în acest domeniu, întrucît în vorbirea obişnuită nu se întîlnesc asemenea cazuri. Copiii preşcolari întîlnesc separarea cuvintelor şi chiar a silabelor, în jocurile ritmice. În ceace priveşte separarea sunetelor, nu s-ar putea arăta cazuri în care viaţa să ceară operaţii de acest gen de la copiii de această vîrstă. Separarea sunetului din silabă necesită din partea copilului învingerea dificultăţii de a pronunţa corect sunetul în sonoritatea lui pură (curată). Există deosebiri între pronunţarea unui sunet în cadrul cuvîntului şi pronunţarea lui separată (de pildă *t* din *carte*). Pentru pronunţarea curată a sunetelor sînt necesare transformări de articulare care se obţin în urma unor eforturi speciale ale copiilor, sub îndrumarea cadrelor didactice, în conformitate cu particularităţile sonore ale sunetului respectiv.

Munca de separare a sunetelor din vorbire începe în perioada preabecedară şi continuă de-a lungul celei abecedare prin însuşirea citirii şi a scrierii.

Ţinînd seama de dificultăţile pe care le ridică separarea sunetelor, practica şcolară şi cercetările întreprinse au arătat că în perioada preabecedară este bine să se înceapă întîi cu separarea sunetelor legate de sensul cuvintelor. De pildă, din cuvîntul *zum* (zumzetul albinelor), se separă sunetul *z*. Învăţătorul pronunţă sunetul *z* din cuvînt, scoţîndu-l în evidenţă în acest mod: *„zzzum“*. „Ce auziţi la începutul cuvîntului?“ (*z*). Termenul de „sunet“ este introdus în vorbire ast-

fel: „Acesta e sunetul *z*. Pronunțați și voi sunetul *z*“. În prealabil se explică elevilor poziția organelor vorbirii în vederea pronunțării corecte a sunetului. Dintre vocale se aleg acele sunete care pot constitui singure un cuvînt. (De exemplu: *u* — șuierul locomotivei sau *a*, care se poate separa dintr-o propoziție exclamativă: „*A*! O albină!“ sau din propoziția „Nicu spune *aa* cînd îl consultă medicul“.)

La noțiunea de sunet, ca parte a silabei, se ajunge în felul următor:

— se separă dintr-o propoziție, așa cum s-a arătat mai înainte, un cuvînt bisilabic (de exemplu *masa*);

— acest cuvînt se împarte de către copii în silabe;

— învățătorul pronunță apoi silaba întîi, accentuînd primul sunet. La întrebarea învățătorului, copiii indică primul sunet. Învățătorul repetă silaba, accentuînd de data aceasta cel de-al doilea sunet. La fel se procedează și cu silaba următoare.

Analiza fonetică trebuie să fie permanent însoțită de sinteza fonetică. Exercițiile de sinteză fonetică din perioada preabecedară vor constitui un real sprijin pentru însușirea citirii din perioada abecedarului, pregătindu-i pe copii pentru procesul îmbinării sunetelor în timpul cititului.

Realizarea sintezei fonetice nu este lipsită de greutăți. Dificultatea esențială constă în necesitatea de a învinge sonoritatea pură a sunetelor izolate în timpul unirii lor în silabe și cuvinte, pentru a realiza transpunerea sonorității pure a sunetelor izolate în sunetele limbii vorbite. De aici necesitatea ca exercițiile de sinteză fonetică să se facă imediat după analiza lor. Sinteza realizată pe urmele proaspete ale analizei fonetice este mai ușor de realizat, întrucît imaginea cuvîntului care trebuie să fie obținut ca rezultat al unirii sunetelor izolate este încă proaspătă în memoria copiilor și-i ajută să obțină cuvîntul întreg din sunetele izolate. În cazul în care copiii întîmpină încă dificultăți, e necesar ca sinteza să se facă pe baza sintezei model făcută de învățător.

Ținînd seama de importanța mare pe care o prezintă sinteza fonetică pentru însușirea citirii de către copii în perioada abecedarului, este justificată practica unor cadre di-

Scanned with OKEN Scanner

dactice de a cere elevilor să efectueze exerciţii de sinteză fonetică nu numai pe urmele analizei, ci şi direct, pe baza unor silabe propuse de învăţător. Evident că o astfel de activitate se desfăşoară după ce elevii, în prealabil, au făcut suficiente exerciţii de analiză şi sinteză fonetică, încît ei să înţeleagă sarcina dată şi să o poată îndeplini.

Pentru fixarea sunetului se fac exerciţii de analiză şi sinteză a altor cuvinte. Se cere copiilor să spună cuvinte care conţin sunetul studiat în diverse poziţii (la început, la mijloc sau la sfîrşitul cuvîntului), după ce, în prealabil, învăţătorul a dat o serie de exemple.

Exerciţiul prezintă valoare deoarece contribuie la activizarea vocabularului copiilor şi la îmbunătăţirea auzului lor fonematic.

În vederea consolidării sunetelor învăţate şi pentru corectarea defectelor de pronunţare ale unor copii (de exemplu: unii nu disting clar deosebirea dintre siflante şi şuierătoare: *s, ş* — spun *sapcă* în loc de *şapcă*; sau nu sesizează deosebirea dintre *s* şi *z*), se folosesc cu succes diverse jocuri.

De exemplu, jocul *Trenul* (pentru pronunţarea sunetului *ş*).

„Locomotiva“ porneşte încet şi se adresează „vagoanelor“: „Uf, mi-e greu, uf, mi-e greu!“ Iar „vagoanele“, mişcîndu-se după ea, îi răspund: „Ei, şi ce, ei, şi ce, ei, şi ce!“. „Locomotiva“ îşi sporeşte mersul şi zice: „Uf, mi-e cald, uf, mi-e cald!“ Iar „vagoanele“ aleargă şi ciocănesc: „Şi nouă ce ne pasă, şi nouă ce ne pasă!“

Sau jocul *Albinele* (pentru pronunţarea sunetului *z*).

Copiii reproduc zumzetul albinelor.

După comanda conducătorului: „Albinele sosesc“, copiii, în cor, încep să pronunţe sunetul *z*, intensificîndu-l treptat, pînă cînd conducătorul spune: „Au sosit“.

Ca rezultat al acestor activităţi didactice, elevii învaţă:

— să despartă propoziţia în cuvinte, cuvintele în silabe, silabele în sunete;

— să determine numărul şi ordinea cuvintelor în propoziţie, a silabelor în cuvinte, a sunetelor în silabe;

Scanned with OKEN Scanner

— să pronunțe corect sunetele studiate;
— să cunoască mișcările organelor vorbirii, necesare pronunțării sunetelor învățate.

5. Lecția din perioada preabecedară

Iată un plan de lecție pentru familiarizarea copiilor cu sunetul *u*, în perioada preabecedară.

Plan de lecție

Obiectul: limba română (citit-scris).
Tema lecției: Familiarizarea elevilor cu sunetul *u*.

Scopul lecției: Cunoașterea de către copii, pe baza analizei fonetice, a sunetului *u*. Îmbogățirea vocabularului elevilor și precizarea unor termeni. Educarea elevilor în spiritul dragostei față de Partidul Comunist Român, care le asigură o copilărie fericită. Familiarizarea copiilor cu un joc de mișcare.

Material didactic intuitiv: O ilustrație mărită, din *Abecedar* (p. 12), care înfățișează jocul *De-a trenul*.

I. **Organizarea clasei** pentru activitate.

II. **Verificarea temei lecției precedente.** Învățătorul verifică tema: să se gîndească și să spună copiii două propoziții formate fiecare din cîte trei cuvinte.

III. **Comunicarea cunoștințelor noi:**

a) Convorbiri pregătitoare.

Învățătorul îi întreabă pe copii unde și-au petrecut vacanța. Cu ce au călătorit, plecînd spre colonie.

b) Povestirea. Li se povestește elevilor următoarea istorioară: „Vara, copiii își petrec vacanța la mare sau la munte".

Dana a fost în vacanță împreună cu alți copii la munte. Ea a mers cu trenul. Acolo a petrecut minunat. Dana s-a întors rumenă și voioasă. Azi, ea e școlăriță în clasa I. Într-o zi, după ce și-a făcut lecțiile și și-a pregătit ghiozdanul, Dana și-a chemat prietenele la joacă. Au venit Ana, Sanda și alți copii din vecini.

Ele s-au jucat de-a trenul. Dana, cu un steguleț în mînă, anunță plecarea trenului. Ana era locomotiva. În spatele ei s-a așezat Sanda. Ea era primul vagon. După ea, s-au așezat celelalte fetițe, formînd un șir lung de vagoane. Ele se țineau una de alta și spuneau:

„Trenu-i pregătit în gară,
Ca să plece azi prin țară,
El e gata de plecare
Și fluieră tot mai tare:
U, u, u, u, u, u, u, u, u, u, u, u!
Peste cîteva minute,
Trenul merge iute, iute,
U, u, u, u, u, u, u, u, u!
Cînd în gară a sosit,
Roțile și le-a oprit:
U, u, u, u, u, u, u, u, u!
Jocul nostru s-a sfîrșit,
Fiecare-i mulțumit".

c) Reproducerea istorioarei de către copii. Aceasta se realizează pe baza întrebărilor puse de învățător: „Unde și-a petrecut Dana vacanța? „Cu ce a mers ea?" etc.

d) Intuirea ilustrației. Se prezintă elevilor ilustrația din abecedar, mărită.

Intuirea acestei ilustrații e un bun prilej pentru dezvoltarea spiritului de observație al copiilor, pentru îmbogățirea și precizarea vocabularului lor.

Iată cum se desfășoară intuirea ilustrației.

— Ce vedeți în tablou?
— Mai mulți copii.
— Ce fac acești copii?
— Acești copii se joacă.

— Ce fel de joc se joacă copiii?
— Jocul *De-a trenul.*
— Să le dăm cîte un nume.
— Ce face Dana cu steguleţul?
— Ea dă drumul trenului.
— Cine e locomotiva?
— Ana e locomotiva.
— Cine e primul vagon?
— Sanda s-a așezat în spatele Anei; ea este primul vagon.
— Cum se ţin copiii?
— Copiii se ţin unul de altul.
— Ce spune Dana cînd pornește trenul?
— Dana spune: u, u, u!

Se repetă propoziția de cîteva ori, de către elevii indicați, și apoi este despărțită în cuvinte (primul, al doilea, al treilea). Se face analiza propoziției. Se trece la despărțirea cuvintelor în silabe.

Învățătorul pronunță primul cuvînt sacadat, subliniind silabele prin bătăi cu creionul în pupitru.

— Da-na!
— Cîte silabe sînt?
— Două.
— Care e prima silabă?
— Da.
— Care e a doua?
— Na.
— Spuneţi cuvîntul întreg.
— Dana.
— Care e al doilea cuvînt din această propoziţie?
— Spune.
— Cîte silabe are cuvîntul „spune“?
— Două.
— Care e prima silabă?
— Spu.
— Care e a doua silabă?
— Ne.

Scanned with OKEN Scanner

— Repetați cuvîntul în întregime.
— Spune.
— Care e al treilea cuvînt din această propoziție?
— „u".

Se explică copiilor că acest cuvînt nu poate fi împărțit în silabe.

Învățătorul explică cum trebuie deschisă gura pentru a fi pronunțat. Se întind buzele înainte, se suflă aerul în afară.

Copiii pronunță sunetul *u*. Învățătorul explică elevilor că acesta este un sunet — sunetul *u*.

Învățătorul spune cuvinte cu și fără sunetul *u*: *(ușă, ureche, cană, car, urs)*. Cere copiilor să ridice mîna în sus la auzul cuvintelor care au sunetul *u* și apoi să găsească cuvinte care încep cu sunetul *u*.

Învățătorul pronunță un cuvînt în care sunetul *u* e la sfîrșit. De exemplu, Mitru.

Copiii stabilesc că în acest cuvînt sunetul *u* este la sfîrșit.

Apoi, învățătorul spune cuvinte cu sunetul *u* la mijlocul și la începutul cuvintelor. Copiii stabilesc poziția sunetului *u* în cuvintele expuse.

IV. **Fixarea cunoștințelor:**
— Ce sunet am învățat azi?
— Sunetul *u*.

Copiii dau exemple cu sunetul *u* la începutul, la sfîrșitul și la mijlocul cuvintelor.

Țineți minte copii: Sunetele se aud. Ele nu pot fi văzute. Am învățat azi sunetul *u*.

V. **Tema pentru acasă.**

Să rețină istorioara și să se gîndească la cuvinte care cuprind sunetul *u* la început, la mijloc și la sfîrșit.

În recreație se poate înscena povestirea, copiii fiind îndrumați să se joace de-a trenul.

*

* *

Din examinarea diverselor procedee în vederea familiarizării copiilor cu noțiunile de propoziție, cuvînt, silabă și su-

net desprindem că acestea au o mare contribuție în dezvoltarea capacității analitico-sintetice și a auzului fonematic.

În activitatea de analiză (fragmentarea) a propozițiilor în cuvinte, a cuvintelor în silabe și sunete, are loc un proces extrem de complex de diferențiere auditivă, care se realizează prin intermediul analizatorului auditiv-verbal, în corelație cu excitațiile provenite de la nivelul analizatorului motor-verbal, implicat în pronunția cuvintelor și a sunetelor.

Desigur, în pronunțarea curentă a cuvintelor, controlul lor auditiv s-a dezvoltat sub forma unor mecanisme complexe.

În perioada preabecedară, limba maternă devine obiect de studiu, ceea ce înseamnă că perceperea pronunției se supune într-un mod special controlului auditiv, care nu se referă numai la aspectul pronunției inteligibile, ci și la componența fonematică a cuvintelor, inclusiv a sensului lor.

C. PREGĂTIREA COPIILOR ÎN VEDEREA SCRISULUI

Una dintre cele mai importante sarcini ale perioadei preabecedare este aceea de a-i pregăti pe copii în vederea scrisului, a le forma deprinderea de a sta corect în bancă în timpul scrierii, de a ține corect creionul, caietul, de-a face mișcările necesare pentru scrierea elementelor grafice ale literelor.

Vederea copilului de 7 ani nu este suficient dezvoltată pentru a percepe cu ușurință formele. El nu s-a obișnuit încă cu desenele schematice, cu reprezentarea prin linii a lucrurilor. Coordonarea mișcărilor mîinii, ale brațului și ale antebrațului este defectuoasă. Sînt necesare deci o serie de exerciții pentru dezvoltarea percepției vizuale, tactilo-motorii etc., exerciții pentru dezvoltarea mușchilor mici ai mîinii, care sînt puși în funcțiune în timpul scrierii.

Scanned with OKEN Scanner

La intrarea în clasa I, majoritatea copiilor au formate unele deprinderi în ceea ce privește folosirea creionului și a hîrtiei, prin jocurile-desen realizate sub îndrumarea familiei sau la grădiniță.

Cea mai mare parte a acestor deprinderi nu coincid cu cerințele școlii, ele fiind formate, de multe ori, fără o îndrumare pedagogică corespunzătoare, fapt care frînează însușirea deprinderilor juste.

Astfel, modul în care copilul folosește creionul înainte de intrarea în școală diferă esențial de acela în care o va face la scris. Desenele, copilul le efectuează fără să-și pună anumite sarcini precise și fără să-și impună condiții sau cerințe stricte. Pe el îl satisface faptul că adesea, în mod cu totul întîmplător, reușește să facă unele desene. De aceea, la primele lecții de scris, învățătorul trebuie să deprindă copilul să urmărească îndeplinirea unor sarcini strict determinate în ceea ce privește executarea corectă a diferitelor elemente grafice și litere, să mențină în memorie aceste sarcini în timpul efectuării exercițiului, să controleze procesul îndeplinirii lor și să aprecieze just rezultatele obținute. În acest scop, elevul trebuie să asculte cu luare aminte, să-și fixeze în memorie explicațiile învățătorului și, totodată, să privească cu atenție ceea ce îi arată învățătorul pe tablă sau în caiet.

Pentru realizarea scrisului trebuie formate la copil deprinderi tehnice, care să dea acestuia posibilitatea de a folosi procedee juste de scriere.

Printre acestea se numără, în afară de mînuirea corectă a instrumentelor de scris, posibilitatea de a coordona just mișcările mîinii în timpul scrisului și de a respecta regulile igienice ale scrisului.

Aceste deprinderi condiționează — după cum vom vedea — formarea deprinderilor grafice, datorită cărora copiii scriu corect și cursiv literele și cuvintele.

Dar nu numai în familie își pot forma copiii unele deprinderi greșite cu privire la pregătirea procesului scrierii,

Scanned with OKEN Scanner

ci și în școală, atunci cînd cadrele didactice nu sînt suficient de exigente în respectarea de către elevi a regulilor tehnice ale scrierii.

Vom examina diferite reguli tehnice cu care trebuie familiarizați copiii în perioada preabecedară și a căror aplicare ulterioară să-i conducă la formarea deprinderilor tehnice ale scrierii.

1. Așezarea corectă în bancă în vederea scrierii

În acest scop, copilul trebuie să respecte următoarele reguli: să stea drept, fără a apleca pieptul pe bancă, iar între piept și bancă să nu fie o distanță mai mică de 3 cm.

Scaunul sau banca să nu fie prea înalte în raport cu înălțimea copilului. Picioarele copilului să nu atîrne, ci să se rezeme pe podea. Scaunul și banca să nu fie nici prea scunde, deoarece femurul și tibia s-ar găsi sub un unghi prea ascuțit, ceea ce îngreuiază circulația sîngelui.

Atenția învățătorului trebuie să se îndrepte asupra întregului corp al copilului — umerii să fie ținuți la aceeași înălțime, iar mîinile (antebrațele) să stea pe bancă, mîna dreaptă pentru scris, iar stînga pentru sprijin. Coatele nu trebuie să atingă corpul. Între coate și corp să rămînă o distanță de 10—15 cm. Copiii trebuie să-și fixeze coatele la extremitatea respectivă a băncii, mîna dreaptă putîndu-se mișca liber de la stînga la dreapta. Capul trebuie ținut astfel încît distanța de la ochi la vîrful creionului să nu fie mai mică de 30 cm.

Cercetările au arătat că, dacă elevii încovoaie prea mult corpul, se îngreuiază respirația și se înrăutățește circulația sîngelui. De asemenea înclinarea prea mult a capului îngreuiază circulația sîngelui în regiunea cefii și dă naștere unei acumulări de sînge în regiunea ochilor.

Nerespectarea regulilor igienice ale scrisului poate duce la înrăutățirea vederii și la curbarea șirei spinării.

Tot ca o cerinţă igienică se impune prevenirea copiilor ca în efectuarea temelor scrise de acasă să se aşeze în aşa fel la masa de lucru încît lumina să le vină din partea stîngă.

Cum se familiarizează elevii cu aceste reguli?

În primul rînd, li se arată elevilor poziţia corectă necesară scrisului. După ce învăţătorul face acest lucru de cîteva ori, cîţiva elevi demonstrează poziţia corectă, într-o bancă, în faţa clasei.

Pentru a ajuta elevii să memoreze aceste reguli e recomandabil să se expună pe un perete al clasei un tablou ce înfăţişează un copil care stă corect în bancă în timpul scrierii.

2. Poziţia justă a degetelor şi a creionului (tocului)

Trebuie să se explice copiilor cum se ţine creionul în mînă.

Creionul trebuie să fie ţinut cu trei degete: degetul mare, degetul arătător şi degetul mijlociu.

Degetul mare se ţine puţin îndoit, apucînd cu el creionul dinspre stînga, la o distanţă de circa 2 cm de la capătul lui şi puţin mai sus de degetul arătător. Degetul arătător se ţine puţin îndoit deasupra creionului, fără încordare, la aproximativ 1 cm de capătul creionului. Cu degetul mijlociu, creionul se ţine spre dreapta cu prima articulaţie a acestui deget (între prima şi a doua falangă). Ultimele două degete — inelarul şi degetul mic — trebuie ţinute îndoite, fără să atingă palma.

În vederea dezvoltării muşchilor mici ai mîinii copiilor, a pregătirii mîinii pentru scris, în această perioadă, în practica şcolară se folosesc diverse exerciţii.

Iată cîteva din ele:

Exerciţiul I. Învăţătorul numără: la unu, elevii strîng degetele pumn, iar la doi, le desfac repede. Scopul acestui exerciţiu este de a face mai flexibile şi mai mobile degetele mîinii drepte.

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiul II. Ținînd creionul în mînă, ca pentru desen, elevii îndoaie și întind degetele. Exercițiul se face îndoind numai articulațiile degetelor, nu și mîna întreagă. Scopul acestui exercițiu este de a exersa degetul mare, arătătorul și mijlociul pentru scris.

Exercițiul III. Se desenează scîndurile unui gard (mărimea: 3—4 cm). Pentru ca elevii să-și însușească ritmul necesar scrisului, desenul se face însoțit de numărătoare. La unu, se face mișcarea de sus în jos, iar la doi — mișcarea de jos în sus.

Mișcările vîrfului creionului trebuie să se facă numai prin îndoirea și întinderea degetelor, mîna trebuind să stea nemișcată. Scopul acestui exercițiu este de a forma la școlari obișnuința îndoirii și a întinderii degetelor mare, arătător și mijlociu, necesare mișcărilor de jos în sus și de sus în jos.

Exercițiul IV. Se desenează linii drepte și linii curbe, cu scopul de a forma deprinderea mișcării mîinii și a încheieturii.

Exercițiul V. Constă în desenarea ovalelor. Ovalul se începe din partea stîngă. Scopul acestui exercițiu este de a forma deprinderea mișcărilor ritmice necesare scrisului și a mișcărilor necesare scrierii ovale (ciuperci, mere, cireșe etc.).

3. Poziția corectă a caietului

Pentru desen, caietul se ține drept, paralel cu muchia băncii. Pentru scris, caietul se ține oblic, aplecat spre stînga, în așa fel încît muchia lui de jos să formeze un unghiu de aproximativ 30°. De asemenea este necesară armonizarea poziției brațului drept și a caietului încît cînd copii scriu la mijlocul rîndului, linia antebrațului să fie perpendiculară pe linia rîndului.

Regulile mai sus menționate și le însușesc copiii în mod treptat. O astfel de preocupare trebuie să constituie un obiectiv al muncii învățătorului și în perioada abecedară,

urmărind permanent, pe bază de exerciţii, să le formeze deprinderile tehnice respective.

Pentru a forma, la elevi, deprinderile tehnice nu este suficient să se cunoască numai regulile tehnice şi igienice necesare procesului scrierii, ci şi felul cum trebuie procedat ca aceste reguli să fie aplicate de către copii.

Practica şcolară ne arată că la începutul activităţii de scriere a primelor litere, copiii, în general, pe baza indicaţiilor date, iau poziţia justă în bancă, mînuiesc corect tocul sau creionul etc. Mai tîrziu însă, în scrierea următoarelor cuvinte, acest sistem, deabia închegat, se destramă.

Sînt mai multe cauze a unei asemenea situaţii: dificultăţi în îndeplinirea simultană a tuturor cerinţelor tehnice, igienice şi grafice, oboseala care intervine datorită poziţiei create la scris, care diferă de vechea poziţie însuşită înainte de a veni la şcoală, greutatea de a-şi păstra continuu poziţia corectă datorită schimbării continue a poziţiei braţului în timpul scrisului pe măsură ce se apropie de sfîrşitul rîndului. Toate acestea cer din partea elevilor un permanent autocontrol al modului cum scriu, în conformitate cu cerinţele scrierii corecte.

Copiii trebuie convinşi, trebuie să fie conştienţi, că aplicarea acestor reguli este necesară pentru sănătatea, pentru dezvoltarea fizică şi a capacităţii lor de muncă, pentru însuşirea scrierii corecte.

4. Scrierea elementelor grafice ale literelor

În perioada pregătitoare, copiii trebuie să înveţe să execute elemente grafice mai importante care intră în componenţa literelor.

Scrierea elementelor grafice, ca părţi componente ale literelor, reprezintă pentru copii un proces complex. Scrierea necesită îndeplinirea de către copii a unui important număr de cerinţe privitoare la forma elementelor, aşezarea lor în spaţiul grafic, dimensiunile, relaţia gros-subţire în cadrul elementelor grafice, înclinarea, legătura lor cu alte elemente etc.

Scanned with OKEN Scanner

Însușirea și respectarea acestor cerințe nu se realizează dintr-o dată, ci presupune o trecere treptată de la simplu la complex, de la elementele principale la cele secundare etc.

Exercițiile de scris în perioada preabecedară se realizează în mod gradat și cuprind:

— Desenul individual pe o temă liberă (se indică elevilor să deseneze întîmplări din viața lor, aspecte din povestirile auzite, se desenează garduri, căsuțe, copaci etc.).

— Desenul după model (imagini ca masa, scaunul sau fructe, flori, frunze etc., copiii depunînd eforturi să facă contururi exacte ale modelului propus spre desenare).

Copiii vor fi puși să deseneze obiecte întregi sau părți ale lor, elemente componente: linii drepte, oblice etc. Înainte de trecerea la desen, e necesar să se facă intuirea obiectelor respective. Copiii vor fi astfel ajutați să cunoască mai bine forma obiectelor, dimensiunea lor etc. și, astfel, să le poată reda just în desen.

— Haşurarea figurilor desenate după model, cu diverse linii: drepte, oblice (la libera alegere sau cu o indicație prealabilă).

Elementele grafice pregătitoare trebuie reduse la un minimum necesar (linioare, cîrlige, ovaluri).

Cerința unor cadre didactice ca abecedarul să prevadă în perioada preabecedară ca elevii să execute toate elementele grafice (atît pentru literele mici de mînă cît și cele pentru literele mari) nu este îndreptățită. Unele elemente grafice, îndeosebi pentru literele mari (de exemplu buclele) sînt inaccesibile în acest stadiu. Executarea lor necesită o coordonare complexă a mișcărilor mîinii, o orientare precisă în spațiul grafic, dezvoltarea corespunzătoare a mușchilor mici ai mîinii etc., ceea ce copiii nu posedă în perioada preabecedară.

Se pot stabili trei grupe mai importante de elemente grafice:

a) grupa cîrligului (bastonul îndoit), pentru literele *m*, *n*, *u* etc.;

b) grupa ovalului, pentru literele *a*, *o*, *c* etc.;

c) grupa biciului, pentru literele *f*, *l*, *j* etc.

Scrierea elementelor grafice necesită o familiarizare prealabilă a copiilor cu liniatura caietului și cu cea de pe tablă, pe care scrie model învățătorul, precum și o analiză detaliată a poziției elementului grafic în spațiul grafic respectiv (pe tablă și în caiete). De exemplu, pentru scrierea ovalului sînt necesare exerciții prealabile de stabilire a jumătății distanței dintre linia de sus și linia de mijloc a rîndului, apoi urmează scrierea model a ovalului pe tablă, explicîndu-se de unde se începe și unde se termină, li se atrage atenția asupra celor patru colțuri ale spațiului — care rămîn goale etc. Pentru a se fixa mai bine forma elementului grafic, înainte de a trece la scrierea ovalului în caiete, elevii, urmărind mișcările învățătorului, sînt puși să facă exerciții de scriere a ovalului cu mîna în aer și pe pupitru.

După aceea, se trece la scrierea ovalului în caiete.

Pentru a preîntîmpina fixarea eventualelor erori pe care le-ar face copiii, ei sînt puși să execute, mai întîi, un singur oval și, numai după controlul învățătorului, să scrie și altele.

Lăudînd lucrările bune, încurajîndu-i pe cei care întîmpină greutăți și ajutîndu-i, prin scrierea unor modele pe caiete, dirijînd mișcările mîinii unor elevi care dovedesc mai puțină îndemînare, învățătorul îndrumează și controlează continuu munca de început a copiilor în însușirea procesului complex al scrierii.

În cazul în care în primele exerciții de scriere se observă greșeli tipice, se oprește exercițiul și se demonstrează elevilor, la tablă, erorile pe care le fac, apoi se reîncepe lucrul.

În linii generale, în acest fel se procedează și în predarea celorlalte elemente grafice, ținîndu-se, evident, seama de experiența însușită pe parcurs de către copii.

5. Plan de lecție

Pentru concretizare dăm, mai jos, un exemplu de desfășurare a lecției de scriere: *Bastonașul cu întorsătură în partea de sus și de jos (zala* $\overline{\ell}$ *).*

După organizarea clasei pentru lecție, în care, între altele, învățătorul controlează dacă toți elevii au ceea ce le trebuie pentru ora de scriere (caiet și creion ascuțit; guma nu se folosește), urmează *verificarea temei* scrise acasă. Învățătorul trece printre bănci, controlează dacă toți elevii au scris și face observații cu privire la modul în care au scris. Apoi, li se poate cere elevilor să scrie două rînduri cu bastonașe. Pe primul rînd, se va scrie bastonașul cu întorsătura în partea de sus, iar, pe al doilea, bastonașul cu întorsătura în partea de jos.

Acest exercițiu servește atît la consolidarea elementelor predate în ultimele două lecții de scriere, cît mai ales la pregătirea pentru predarea noului element (zala), care rezultă din combinarea primelor două elemente (începe cu un bastonaș cu întorsătura în partea de sus care se termină printr-o întorsătură în partea de jos).

Se controlează cum au scris elevii, se fac observații, li se poate cere unora să scrie pe tablă (pentru corectare), iar celor din bănci să facă aprecieri și observații. Apoi, li se spune: „Astăzi vom învăța să scriem un bastonaș care are întorsătură și sus și jos" *(anunțarea).*

Li se poate modela zala din sîrmă. Urmează *intuirea modelului* — elementul scris pe un carton alb, liniat la fel cu caietul tip 1 —, executat potrivit de mare pentru a putea fi văzut și de elevii din fundul clasei. Li se cere elevilor să spună cu ce seamănă, cu ce fel de trăsături s-a scris și pe cîte spații.

Apoi, învățătorul îi face atenți cerîndu-le să-l urmărească ce va scrie pe tablă. Învățătorul va scrie întîi prima parte a zalei, cerîndu-le copiilor să spună ce a scris. Apoi, va continua elementul cu o linioară subțire, întoarsă în partea de jos.

Copiii vor remarca: pe cîte spații a fost scris elementul (un spațiu în înălțime și două spații în lățime); de unde începe (de la jumătatea spațiului mic, din punctul de întîlnire al liniei oblice cu linia ajutătoare); cu ce fel de trăsătură și în ce direcție (trăsătură ușoară, subțire, în sus). Învățătorul scrie în continuare, arătîndu-le cum trebuie să rotunjească elementul în partea de sus (colțurile să rămînă libere), apoi, pe linia

Scanned with OKEN Scanner

oblică duce o trăsătură groasă, apăsată, în jos, care din nou se arcuiește și se termină cu un bastonaș cu întorsătura în partea de jos (trăsătura subțire, ușoară, rotunjită la colțuri, care merge pînă la intersecția liniei oblice cu cea ajutătoare).

Învățătorul poate scrie încă o dată zala, de data aceasta după dictarea unui elev (începem zala cu o trăsătură ușoară, în sus, plecînd de la linia ajutătoare, rotunjim ușor astfel ca linia să nu atingă colțurile căsuței, continuăm cu o trăsătură apăsată în jos pe linia oblică, rotunjim în sus și continuăm cu o trăsătură ușoară pînă la linia ajutătoare).

Pentru fiecare trăsătură se poate număra o dată, adică: 1, 2, 3.

Urmează scrierea elementului pe caiete. Este bine să li se ceară elevilor să scrie elementul numai de un anumit număr de ori (două, trei ori).

Învățătorul controlează felul cum scriu și le dă îndrumări individuale. Dacă mai mulți elevi fac aceeași greșeală, corectarea se face la tablă: unul dintre elevii care au greșit este scos la tablă să scrie elementul respectiv. Elevii îl urmăresc și fac observații. Elevul se corectează. Corectarea o poate face un alt elev, care a scris foarte bine, sau însuși învățătorul.

Pentru a verifica dacă de această dată toți copiii au înțeles cum trebuie să scrie și dacă toți execută elementul corect, li se cere să-l scrie tot de un număr limitat de ori. Apoi, după o nouă verificare, li se dă voie să continue rîndul pînă la capăt. Se scriu astfel două trei rînduri cu elementul nou.

Pentru a face lecția mai atractivă și pentru a-i deprinde încă de la început cu o scriere ritmică este bine ca scrierea în mod liber să fie alternată cu scrierea în ritm, după numărătoare (la început numără învățătorul, apoi elevii).

Tot cu scopul de a face cît mai multe exerciții fără ca totuși repetarea aceluiași element să-i plictisească pe elevi, e bine ca să se scrie (ca exerciții aplicative) și cu creioane colorate grupuri de elemente — aceste rînduri apărînd ca mici desene decorative.

De asemenea, se pot face combinații de zale cu liniuțe drepte (bastonașe), cu puncte etc.

Urmează *aprecierea* modului în care au scris elevii. Acest lucru este bine să se facă cu ajutorul elevilor, ei fiind aceia

Scanned with OKEN Scanner

care, sub îndrumarea învățătorului, vor face aprecieri (corectitudinea executării elementului, spații, trăsături, acurateţe).

La sfîrșit, în vederea fixării cunoștințelor predate, li se va cere elevilor să arate de ce anume trebuie să țină seama pentru ca rezultatele muncii lor să fie bune (regulile de scriere).

Se deschid abecedarele și se recunoaște elementul de pe pagina respectivă.

Ca temă pentru acasă li se poate da să scrie două, maximum trei rînduri cu elementul nou. (Nu este indicat să li se dea mai mult de scris, deoarece executarea temei va necesita prea mult timp și îi va plictisi pe elevi, avînd un efect contrar celui urmărit: elevii vor scrie repede și, în consecință, urît.)

6. Volumul de cunoştinţe, priceperi și deprinderi pe care trebuie să le posede copiii la sfîrșitul perioadei preabecedare

La sfîrșitul perioadei preabecedare, copiii trebuie să posede următorul volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi:

— să dea răspunsuri complete la întrebările ce li se pun;

— să povestească în mod curent povestiri și istorioare scurte;

— să recite poezii, să cînte cîntecele învăţate;

— să separe propoziții din vorbire, cuvinte din propoziții, silabe din cuvinte și sunete din silabe;

— să recunoască sunetele învățate în cuvinte și să poată indica locul lor în cuvinte (sunete inițiale, mediale, finale);

— să găsească cuvinte pentru un sunet dat;

— să-și fi format deprinderile tehnice ale scrierii (poziţia în bancă, la scris etc.);

— să știe să scrie principalele elemente grafice ale literelor.

În timpul acestei perioade, copiii trebuie să-și formeze și deprinderi de comportare în colectiv, în timpul lucrului, în recreații etc.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL IV

PERIOADA PREDĂRII ABECEDARULUI

A. PREDAREA SUNETELOR ȘI A LITERELOR; CITIREA CUVINTELOR

Sarcina principală a perioadei abecedarului constă în predarea citirii și a scrierii propriu-zise, după abecedar. Această perioadă durează pînă la 15 februarie (16 săptămîni) și cuprinde o repartizare în mod egal a orelor: pentru citire 6 ore și pentru scriere 6 ore. Perioada de învățare a cititului are o importanță deosebită pentru întreaga însușire ulterioară a limbii, deoarece tocmai în această etapă limba devine pentru copil, pentru prima oară, un obiect principal de studiu.

Predarea citit-scrisului în această perioadă cuprinde următoarele feluri de activitate didactică:

— predarea sunetelor și a literelor corespunzătoare, citirea cuvintelor;

— citirea propozițiilor și a textelor închegate;

— scrierea literelor, a cuvintelor, a propozițiilor și a unor mici texte.

— legarea întregii activități cu privire la învățarea citirii și scrierii, cu activitatea de dezvoltare a vorbirii.

În capitolul precedent s-a arătat structura metodică a lecției de citit-scris, după metoda fonetică analitico-sintetică. Cele zece etape se parcurg de obicei în două lecții, consecutive: prima lecție are ca obiect principal însușirea sunetului

și recunoașterea literei respective, precum și citirea cuvintelor, a propoziţiilor care cuprind litera nouă învăţată; în a doua lecţie se predă scrierea literei, a cuvintelor care cuprind litera nouă. În ambele lecţii, o preocupare esenţială a predării o constituie activitatea de dezvoltare a vorbirii elevilor.

Examinăm, în cele ce urmează, metodica predării sunetului și a literei și citirea cuvintelor alcătuite din litere învăţate anterior și litera nouă.

Etapa I. Separarea propoziţiei din vorbire. Metodica acestei activităţi a fost arătată la capitolul privind conţinutul și sarcinile didactice din perioada preabecedară, în legătură cu familiarizarea copiilor cu cîteva sunete.

Separarea propoziţiei din vorbire se poate face fie dintr-o povestire a învăţătorului, fie pe baza intuirii unui tablou, fie prin dezlegarea unei ghicitori etc.

În povestirea sa, învăţătorul introduce o propoziţie care cuprinde un cuvînt conţinînd sunetul nou ce trebuie predat și, printr-o intonare adecvată, scoate în evidenţă această propoziţie. Pe baza reproducerii povestirii de către copii, cu ajutorul întrebărilor puse de învăţător, se separă de către copii propoziţia din vorbire.

Cuvîntul ales este pronunţat, la cererea învăţătorului, la început de către un elev, apoi pe grupe de elevi și, în sfîrșit, de toată clasa. Aceste exerciţii de pronunţare individuală, pe grupe sau în cor au o mare importanţă, atît pentru familiarizarea copiilor cu sunetul nou cît și pentru citirea ulterioară a acestor cuvinte.

În cadrul acestei etape, învăţătorul are multiple posibilităţi de dezvoltare a exprimării elevilor.

Astfel, el poate cere elevilor să reproducă povestirea în mod liber — cu vorbele lor —, activizîndu-le astfel vocabularul pasiv. În vederea îmbogăţirii vocabularului, învăţătorul poate cere elevilor să memoreze și să reproducă cuvintele noi introduse în povestire; să motiveze anumite fapte, acţiuni, să le compare etc., activizîndu-se astfel gîndirea; el poate cere elevilor să memoreze mici pasaje, versuri ușoare, dezvoltîndu-le memoria.

Scanned with OKEN Scanner

Conținutul povestirilor, alegerea și descrierea unor tablouri constituie prilejuri și pentru educația ideologică politică a elevilor.

Etapa a II-a. Împărțirea propoziției în cuvinte și separarea cuvîntului care conține sunetul nou. Și metodica acestei etape a fost prezentată în cadrul perioadei preabecedare. Insistăm aici asupra condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească alegerea cuvîntului care conține sunetul nou:

a) cuvîntul să nu conțină decît un singur sunet neînvățat, sunetul ce urmează a fi studiat;

b) să se refere la un obiect concret, să fie la nivelul de înțelegere al copiilor, să fie bine cunoscut copiilor, să facă parte din vocabularul lor activ;

c) să fie simplu, din punct de vedere al componenței fonetice; să cuprindă sunetul nou ca prim sunet în cuvînt; cercetările experimentale au arătat că același sunet se distinge de aproape patru ori mai ușor la începutul cuvîntului decît la sfîrșitul lui;

d) se preferă subtantivele la cazul nominativ, forma nominativă fiind mai simplă decît celelalte;

e) o importanță deosebită prezintă structura silabică a cuvintelor; cuvinte mai ușoare pentru analiza fonetică sînt cele formate din silabe deschise (silabe formate dintr-o consoană urmată de o vocală);

f) important este, de asemenea, faptul ca acel cuvînt ales să nu prezinte nici o deosebire între scriere și pronunțare (cum e cazul cuvintelor *el* pronunțat „iel"; *ea* pronunțat „iea" etc., cuvinte care se vor evita acum).

Cuvintele grele pentru citit care trebuie evitate în această perioadă sînt:

a) cuvintele monosilabice care au consoane alăturate (de exemplu: *prag, parc, prin*); dintre acestea cele mai grele sînt cele cu consoane alăturate la începutul cuvîntului;

b) cuvinte formate din două silabe, care au consoane alăturate (de exemplu *stradă*);

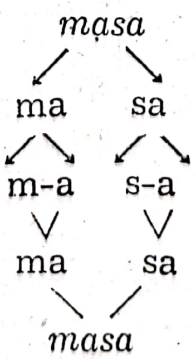
c) cuvinte compuse din mai mult de două silabe, cu consoane alăturate (de exemplu: *îngrijit, Cristian*).

Scanned with OKEN Scanner

La începutul predării abecedarului trebuie să se aleagă cuvinte monosilabice de tipul: *ac, ou, om* etc. Citirea lor este ușoară, întrucît încep cu o vocală plenisonă, ușor de pronunțat, și sînt urmate de sunete cu care aceasta se leagă ușor în procesul citirii (consoanele nu suferă nici o transformare calitativă în articularea lor cu vocala).

Etapa a III-a. Împărțirea cuvîntului care conține sunetul nou în silabe. Încă din perioada preabecedară, copiii și-au însușit în mod practic noțiunea de silabă și au operat cu ea în cadrul exercițiilor de analiză și sinteză fonetică. În cazul cînd ei întîmpină încă dificultăți de împărțire a cuvîntului în silabe, învățătorul pronunță el întîi cuvîntul împărțit în silabe, însoțind, așa cum s-a arătat, pronunțarea silabelor de bătaia cu creionul în pupitru. Copiii sînt puși, în continuare, să stabilească numărul și ordinea silabelor în cuvînt și să pronunțe corect cuvîntul.

Etapa a IV-a. Separarea și studierea sunetului nou. Sarcina principală a acestei etape este de a-i deprinde pe copii să pronunțe corect sunetul nou. Familiarizarea copiilor cu fiecare sunet nou, după metoda fonetică analitico-sintetică, se face pe baza analizei și sintezei fonetice a cuvintelor. Exercițiile de analiză fonetică trebuie să preceadă pe cele de sinteză, întrucît oferă copiilor posibilitatea de a cunoaște componența fonetică a cuvîntului. Grafic acest proces poate fi reprezentat prin următoarea schemă:



Ținînd seama de faptul că, în conformitate cu cerințele metodei fonetice analitico-sintetice, încă din perioada preabecedară copiii sînt puși să facă analize și sinteze fonetice ale cuvintelor, să separe sunete din cuvinte, e necesar ca în planificarea acestor activități să se predea, mai întîi, sunetele care se pot separa mai ușor din cuvinte și care, pronunțate în mod izolat, au o sonoritate clară și distinctă. Treptat, pe măsura familiarizării elevilor cu pronunția corectă a acestor sunete, trebuie să se treacă și la studierea sunetelor care prezintă dificultăți în ceea ce privește rostirea lor, în separarea și îmbinarea lor cu alte sunete, în cadrul analizei și sintezei fonetice a cuvintelor respective.

După cum s-a arătat mai înainte, cînd s-a amintit despre corelația dintre citire și scriere în predarea acestor activități pe baza metodei fonetice analitico-sintetice, scrierea se predă concomitent cu citirea.

Aceasta impune ca în stabilirea ordinii predării sunetelor să se țină seama și de dificultățile pe care le ridică scrierea literelor corespunzătoare.

În stabilirea ordinii, a succesiunii studierii sunetelor, e necesar deci să se țină seama de dificultățile pe care trebuie să le învingă copiii în pronunțarea sunetelor, de modul cum ele se îmbină cu alte sunete, de dificultățile de scriere a literelor corespunzătoare și, evident, și de frecvența sunetelor în limba noastră în vederea alegerii pentru citire a unor cuvinte accesibile elevilor, cunoscute de ei[1].

În funcție de criteriile amintite mai sus, sunetul cel mai accesibil este vocala deschisă *a*, care se pronunță ușor de către copii, deschiderea maxilarului făcîndu-se fără efort, poziția limbii urmînd normal deschiderea maxilarului inferior. Sunetul *a* se poate desprinde din exclamații, iar cu vocala *a* se pot forma silabe în care consoana își ameliorează pronunția nazală sau ocluzivă (*pa, da*). În vederea

[1] v. M. Giurgea, *Cîteva probleme metodice și pedagogice în alcătuirea abecedarului,* în „Revista de pedagogie", nr. 8/1961.

citirii unei silabe directe[1] (cel mai accesibil tip de silabă), al doilea sunet trebuie să fie o consoană. Cea mai potrivită în acest scop este sunetul-consoană *m*[2], întrucît emisiunea ei poate fi ușor și mult prelungită, iar cu ea se poate forma (prin repetarea silabei directe *ma*) cuvîntul *mama*, cuvînt a cărui citire are o puternică influență emotivă asupra copiilor, stimulîndu-le interesul pentru citire. În continuare, succedă alte vocale în îmbinare cu consoanele sonante (care, între alte criterii, se separă mai ușor din cuvinte), apoi consoanele surde, cele explozive și cele africate, predarea sunetelor combinate: *che, chi* etc., încheind șirul succesiunii sunetelor și respectiv al literelor.

În vederea separării sunetului nou, trebuie să se țină seama de gradarea învingerii greutăților în pronunțarea și articularea[3] sunetului în cuvinte. Astfel, consoana poate fi mai ușor separată în poziția inițială în cuvinte. Se poate separa însă și din silaba a doua, ca prim sunet în silabă; de exemplu, separarea consoanei *b*, din cuvîntul *so-ba*. O dată cu apariția în abecedar a cuvintelor monosilabice formate din trei litere (*car, rac, mac* etc.) se recomandă ca separarea sunetului să se facă în condițiile prezenței sale la sfîrșitul cuvîntului; se aude mai clar și distinct.

În vederea ușurării separării și distingerii sunetului nou se recomandă — între altele — folosirea următoarelor procedee:

a) Pronunțarea prelungită a consoanelor continui (de exemplu *rrrama*) și pronunțarea accentuată a consoanelor explozive (*cana*). Învățătorul pronunță cuvîntul respectiv, iar copiii sînt puși să-l repete și să spună ce sunet au auzit la începutul cuvîntului.

---

[1] Se numesc convențional *silabe directe* silabele formate dintr-o consoană urmată de o vocală, iar *silabe inverse* silabele formate dintr-o vocală urmată de consoană. — *Nota aut.*

[2] Din punctul de vedere al scrierii, ar fi potrivit *n*, dar se pronunță mai greu, fiind nazal, și are o frecvență mai redusă în cuvintele formate din silabe directe, accesibile copiilor. — *Nota aut.*

[3] Prin articulare se înțelege felul așezării organelor vorbirii în vederea pronunțării unui sunet. — *Nota aut.*

b) Pronunţarea de către învăţător a cîtorva cuvinte care încep cu acelaşi sunet (de exemplu: *toc, tun, tren*), accentuîndu-se în mod deosebit sunetul nou (*t*). Se procedează la fel pentru sunetul de la sfîrşitul cuvîntului (de pildă, evidenţierea sunetului *g* în seria de cuvinte: *drag, prag, fag*).

c) Compararea cuvintelor. De exemplu, după ce copiii au învăţat sunetul *n* şi urmează să-l înveţe pe *r*, se pronunţă cuvintele *Nana* şi *rana*. Copiii disting cu mai multă uşurinţă sunetul *r*, comparîndu-l după auz cu sunetul *n*. Procedeul este valoros şi prin faptul că se consolidează însuşirea poziţiei corecte diferite a organelor vorbirii în timpul pronunţării sunetelor respective.

d) Pregătirea gurii pentru pronunţare şi pronunţarea cuvîntului. Se atrage atenţia copiilor să se pregătească pentru pronunţarea unui cuvînt (de exemplu: *şină*). Ei vor pronunţa încet: *şşş*, făcînd astfel operaţia de separare a sunetului *ş*. La fel se procedează pentru consoanele explozive (de exemplu *d*, din cuvîntul *dar*). Pregătindu-şi în prealabil poziţia organelor vorbirii, sunetul respectiv va fi pronunţat clar şi se va separa cu uşurinţă.

e) Pronunţarea incompletă a cuvîntului. Procedeul este folosit pentru separarea sunetelor finale. Învăţătorul, de pildă, arată copiilor o ilustraţie reprezentînd un urs şi pronunţă numai primele două sunete *ur*, iar elevii trebuie să pronunţe cuvîntul întreg — urs.

După ce elevii au separat sunetul din cuvînt, prin unul din procedeele de mai sus, se trece la activitatea de consolidare a însuşirii sunetului.

Această muncă constă în executarea unor exerciţii speciale de sesizare, după auz, a sunetului nou în diferite cuvinte şi în variate poziţii în cuvînt (la începutul, la mijlocul sau la sfîrşitul cuvîntului).

Iată cîteva exerciţii:

a) Se cere copiilor să indice poziţia sunetului nou în diferite cuvinte rostite de învăţător (de exemplu, sunetul *s* în cuvintele: *sac, coase, frumos*).

b) Se cere să spună cuvinte care încep sau se sfîrşesc cu acest sunet. Valoarea procedeului constă şi în aceea că

el contribue la activizarea vocabularului elevilor și la dezvoltarea gîndirii lor, copiii trebuind să selecteze din vocabularul pe care-l posedă cuvinte ce îndeplinesc condițiile cerute.

c) Se cere să recunoască rapid sunetul nou în cuvintele pronunțate de învățător. Alături de cuvinte care cuprind sunetul nou, se intercalează și cuvinte care nu-l cuprind. Li se cere copiilor să bată din palme sau să ridice mîna numai la auzul acelor cuvinte care cuprind sunetul nou. Exercițiul acesta, sub formă de joc, înviorează lecția și mai prezintă valoare prin faptul că obligă pe copii să-și concentreze rapid atenția în selectarea cuvintelor respective.

Alegerea mijloacelor și a procedeelor de familiarizare a copiilor cu sunetele noi, ca și cele pentru consolidarea însușirii lor trebuie să fie rezolvate în fiecare caz în parte în funcție de cuvintele care conțin sunetul nou, precum și în funcție de particularitățile fiecărui sunet nou (consoană, vocală), poziția lor în cuvînt, gradul de dificultate a însușirii lor etc.

Șablonizarea folosirii procedeelor metodice generează plictiseală, activitate mecanică etc.

Etapa a V-a. Studierea literei de tipar. Conform metodei fonetice analitico-sintetice de predare a citit-scrisului, copiii învață — așa cum s-a arătat de altfel — mai întîi literele de tipar și, apoi, în continuare, literele de mînă și scrierea lor. Pentru studierea literei de tipar se procedează în felul următor.

Se arată copiilor litera mică de tipar, corespunzătoare sunetului studiat. Litera se prezintă în formă mărită, din alfabetul decupat al clasei, și este denumită de învățător: „Aceasta este litera cutare"; elevii denumesc litera așa cum a fost pronunțată de învățător, scurt, în cazul cînd e vorba de semnul grafic al unei consoane fără vocala de sprijin „î". Urmează apoi intuirea literei. Elevii, îndrumați de către învățător, scot în evidență particularitățile grafice de tipar ale literei și denumirea lor (un baston drept, o jumătate de oval). Se compară litera nouă cu alte litere învățate în prealabil.

În vederea consolidării însușirii literei, atunci cînd particularitățile grafice ale literei permit aceasta, copiii sînt puși să formeze litera din beţișoare, plastilină, din bucăţi mici de sîrmă etc. Este vorba de o consolidare pe cale motrică. Tot în vederea consolidării însușirii literei se folosesc următoarele procedee:

— elevii sînt puși să caute litera în alfabetul lor decupat;

— sînt îndrumaţi s-o recunoască într-un text (afiș, lozincă, în titluri de articole și rubrici tipărite dintr-o revistă, ziar);

— li se cere să sublinieze litera nouă în tăieturi de ziar.

Se așază litera nouă pe planșa de litere, de la tablă (vocalele de o parte, consoanele de alta).

O atenţie deosebită trebuie acordată *fixării legăturii dintre sunet și literă.* În acest scop, se pot folosi o serie de procedee:

a) Se prezintă copiilor planșe cu desene, sub care sînt scrise denumirile obiectelor, lipsind o literă sau o silabă. Se cere copiilor să citească cuvintele, ajutaţi de imaginile respective.

b) Se folosesc jocurile loto, în diverse variante.

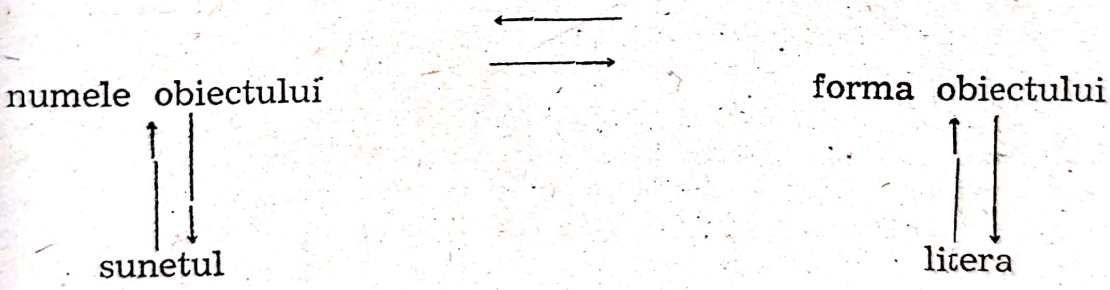
— Loto cu desene: se dau copiilor table de loto cu desene, iar din alfabetul decupat, toate literele învăţate. Învăţătorul pronunţă un cuvînt (de exemplu: cal). Copiii trebuie să aşeze litera (*c*) pe ilustraţia respectivă sau pe alta a cărei denumire începe cu acest sunet.

— Loto cu litere: se arată copiilor o imagine reprezentînd, de pildă, un cîine. Copiii trebuie să aplice pe planșă litera care reprezintă inițiala denumirii ființei sau obiectului reprezentat. Folosirea unor astfel de procedee asigură lecţiei un caracter atractiv, stimulează interesul elevilor pentru învăţătură.

c) În prima perioadă a predării literelor, cînd auzul fonematic și deprinderile copiilor de a recunoaște literele nu

sînt încă destul de dezvoltate, cercetările experimentale au pus în evidență și un alt procedeu care promovează formarea legăturilor trainice între fonemă și semnul ei grafic (grafemă), și anume: se asociază sunetul nou cu *numele* unui obiect, ființă sau fenomen (cu numele din care a fost desprins sunetul), iar litera se asociază cu același obiect, ființă sau fenomen, de astă dată raportîndu-se la *forma* lui, care să fie apropiată de forma literei noi învățate. De exemplu, sunetul *o* poate fi desprins prin analiza fonetică din numele unui obiect (din cuvîntul *ou*); în același timp, prin intermediul formei aceluiași obiect (în exemplul luat, forma ovală a oului) se asociază cu forma literei noi învățate. „Astfel, copilul, prin intermediul unui obiect (lucru sau vietuitoare) și-ar aminti în același timp atît sunetul cît și litera, deoarece în cursul lecției, la rîndul ei, s-a stabilit *o legătură între sunet și denumirea obiectului și între literă și forma obiectului*. Dat fiind că elevul cunoaște obiectul respectiv, în scoarța cerebrală există dinainte legătura între denumirea și forma obiectului"[1].

Schema legăturilor este dată în figura alăturată.



Dacă școlarul nu poate reproduce dintr-o dată sunetul sau litera învățată, recurge la cuvîntul învățat și — arată autorii — reproducînd imaginea obiectului își aduce aminte de forma literei.

[1] I. Lászlóffy și E. Péterfy, *Corelația dintre fonemă și grafemă în însușirea cititului în clasa* I, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-pedagogia", series III, fasciculus 1, Cluj, 1959, p. 177.

Un rol important în consolidarea literei îl are și alfabetul decupat. În practica școlară se folosesc alfabetare de următoarele tipuri:

a) Alfabetare în care ordinea literelor corespunde alfabetului și în care se pătsrează, în această ordine, literele alfabetului.

b) Alfabetare în care vocalele sînt separate de consoane.

c) Alfabetare alcătuite în ordinea predării literelor din abecedar.

Cel mai frecvent este primul tip.

Criteriul care stă la baza primului tip de alfabetare — succesiunea literelor în alfabet — nu aduce o contribuție însemnată la consolidarea literei, datorită faptului că elevii, mai ales în prima parte a studierii abecedarului, trebuie să aleagă litera nouă dintr-un număr de litere în care domină, cum e și firesc, literele necunoscute.

Folosindu-se de un astfel de alfabetar, copilul e obligat să opereze cu prea multe semne grafice care nu intră direct în preocupările sale de moment, în așa fel încît deseori se ajunge la un proces de împrăștiere a atenției, din cauza unui cîmp perceptiv vizual prea larg. În felul acesta se îmPovărează procesul însușirii și diferențierii treptate a semnelor grafice.

Criteriul care stă la baza celui de-al doilea alfabetar se referă numai la natura sunetelor, la împărțirea lor în vocale și consoane. Faptul acesta duce la o suprapunere, la o interferență dăunătoare între cele două planuri: planul fonetic (auditiv) și cel grafic (vizual). Or pentru însușirea literei ca semn grafic al sunetului e necesară îmbinarea acestor două planuri.

Un astfel de alfabetar are valoare (ulterior) pentru exercițiile de consolidare a pronunțării sunetelor, prin scoaterea în evidență a particularităților specifice în ceea ce privește sonoritatea consoanelor și a vocalelor. Nefiind alcătuit după criterii de natură grafică, el nu servește scopului urmărit de metoda fonetică analitico-sintetică în însușirea și consolidarea literei.

Ultimul tip de alfabetar ține seama în bună măsură atît de particularitățile fonetice cît și de cele grafice. Necesitatea ca elevii să citească, încă din primele pagini ale abecedarului, cuvinte izolate și mici propoziții a determinat alegerea și eșalonarea unor litere (respectiv sunete), a căror structură grafică sau pronunțare sînt uneori mai grele pentru această treaptă de însușire a cititului. Și tocmai în aceasta constă, îndeosebi, valoarea celui de-al treilea tip de alfabetar — alcătuit în ordinea predării literelor și a sunetelor; el contribuie la însușirea și consolidarea literei predate.

În ce constă folosirea sa justă?

Aceasta se referă, pe de o parte, așa cum s-a arătat, la așezarea literelor în alfabetar în concordanță cu succesiunea lor în abecedar, iar pe de alta, la introducerea în alfabetar, o dată cu predarea literei noi, și a altor cîteva litere (trei, patru la număr), a căror componență grafică să difere de litera nouă.

În predarea literelor, se folosește și procedeul comparării, prin care se fixează particularitățile grafice ale literei noi, scoțînd în evidență, pe de o parte, asemănările existente între litera nouă și altele însușite anterior (de exemplu: *ă* cu *a*, *ș* cu *s*, *p* cu *b* etc.), iar pe de altă parte, particularitățile proprii, deosebitoare ale literei noi.

Dacă în alfabetar, în afară de literele anterior învățate și litera nouă, se așază și alte cîteva litere cu componente grafice diferite, copiii vor putea să aleagă litera nouă din abecedar, la cererea învățătorului, pe baza diferențierii dintr-un grup de litere în care de data aceasta domină deosebirile, și nu asemănările.

Treptat însă, între noile litere care se adaugă, e bine să existe și litere asemănătoare cu cea predată, fapt care contribuie la o opunere și, prin aceasta, la o mai fină diferențiere a semnelor grafice.

Această diferențiere trebuie să constituie o preocupare esențială a cadrelor didactice, deoarece există semne grafice între care sînt posibile confuzii (de exemplu literele *b*, *d*, *p*).

Trecerea la diferențieri fine trebuie să se facă în mod gradat și sistematic.

Scanned with OKEN Scanner

În mod practic, această activitate metodică se realizează prin folosirea alfabetului decupat.

Pentru copiii care au nevoie de un sprijin mai mare, se pot folosi și alfabetarele individuale, dacă condițiile concrete permit aceasta.

Etapa a VI-a. Compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat. Am arătat mai sus rolul alfabetului decupat în consolidarea literei.

Cea mai importantă funcție a alfabetului decupat este însă aceea legată de formarea cîmpului de citire al copilului.

Sarcina principală a perioadei abecedarului în ceea ce privește cititul elevilor constă în formarea cîmpului de citire de cel puțin o silabă.

Dacă sînt ajutați să-și formeze un astfel de cîmp de citire, copiii vor ajunge cu ușurință la o citire corectă și curentă, vor înțelege sensul cuvintelor și al propozițiilor în procesul citirii.

De asemenea, ei se vor putea apropia cu mai multă ușurință de citirea expresivă a propozițiilor și a textelor, fapt care va ușura înțelegerea sensului celor citite.

Cîmpul de citire al copiilor, în primele zile ale perioadei abecedarului, se limitează la o literă, semnul grafic al sunetului studiat.

Dezvoltarea cîmpului de citire de la literă la silabă necesită variate activități metodice. În acest scop se folosește și alfabetul decupat, în compunerea cuvintelor. Această activitate didactică îi pregătește pe copii atît pentru procesul citirii cît și pentru cel al scrierii. Cititul este sprijinit prin aceea că elevii descifrează în prealabil cuvintele mai grele din abecedar, în procesul compunerii lor, proces precedat de analiză și sinteză fonetică; procesul scrierii este sprijinit prin faptul că elevii definesc în mod just componența sonoră și grafică a cuvintelor.

În ceea ce privește procesul compunerii cuvintelor, alfabetul decupat contribuie la formarea cîmpului de citire, în cazul cînd compunerea model pe stelaj și compunerea cu-

Scanned with OKEN Scanner

vintelor de către elevi pe pupitre se realizează folosindu-se silaba ca unitate de compunere.

Între procesul compunerii cuvintelor și cel al citirii lor există o concordanță perfectă. Copiii citesc cuvintele așa cum le compun: compun pe silabe, citesc pe silabe.

Uneori alfabetul decupat se folosește în mod greșit. Copiii compun cuvintele literă cu literă (*n-u-c-a*), fapt care-i împinge spre o citire literizată.

Exercițiile de compunere a cuvintelor mai grele, din literele alfabetului decupat, se îmbină adeseori cu folosirea procedeului transformării cuvintelor. Și în acest caz, unitatea pe baza căreia trebuie să se producă transformarea cuvintelor trebuie să fie, în general, silaba, și nu litera. De exemplu, pentru obținerea cuvîntului *copac*, prin transformarea cuvîntului *capac*, trebuie înlocuită silaba *ca* din acest cuvînt cu silaba *co*. Transformarea cuvîntului *copac* în *capac* prin înlocuirea literei *a* cu *o* este un procedeu nejust, care frînează procesul de formare a cîmpului de citire.

Desigur, este necesar să se scoată în evidență faptul că sensul cuvintelor este diferit datorită structurii sonore și grafice diferite a celor două cuvinte. Copiii trebuie însă să sesizeze deosebirea dintre cele două cuvinte nu comparîndu-le literă cu literă, ci pe baza comparării silabelor respective.

Aceasta nu înseamnă însă că, în folosirea procedeului transformării cuvintelor, trebuie eliminată total analiza pe litere a cuvintelor.

E necesară o perioadă de tranziție, în care cele două procedee să coexiste, să se împletească.

Analiza pe litere a celor două silabe (silaba inițială *co*, precum și cea care o înlocuiește, *ca*) se folosește, în primele zile ale perioadei abecedarului, ca exercițiu pentru definirea componenței sonore și literale a cuvintelor. De asemenea, și pe o treaptă mai avansată a perioadei abecedarului, ea se folosește pentru acei copii care întîmpină încă dificultăți în stabilirea deosebirilor dintre cele două structuri grafice.

Toate procedeele de transformare a cuvintelor și, în genere, folosirea alfabetului decupat trebuie să servească scopului de a forma din silabă unitatea optică de citire.

În folosirea alfabetului decupat se fac unele *greșeli.* Dintre cele mai frecvente care survin în practica școlară, semnalăm următoarele:

1) Compunerea cuvintelor pe baza numărării sunetelor. Făcîndu-se, de pildă, analiza cuvîntului *adapă* se procedează astfel:

— Din cîte silabe este format cuvîntul *adapă?*
— Care este prima silabă?
— Dar a doua?
— Dar a treia?
— Cîte sunete are silaba întîi?
— Dar silaba a doua? etc.

În loc să se treacă la compunerea cuvîntului din silabe, în mod greșit se continuă în felul următor:

— Dar cuvîntul întreg cîte sunete are?
— Deci, cîte litere ne trebuie pentru a compune acest cuvînt? (5).
— Compune cuvîntul!

Și, desigur, copiii compun cuvîntul literă cu literă, numărînd apoi totalul literelor. Întrucît în procesul compunerii cuvintelor copiii citesc ceea ce compun, citirea se face literizînd. Sinteza grafică, obținută în cazul de față, elimină silaba din cîmpul vizual al copilului.

De asemenea, sinteza sonoră se realizează prin trecerea directă de la sunet la cuvînt, peste silabă. Transformarea structurii fonetice într-una grafică (și invers) se face pe bază de sunet (și, respectiv, de literă), ceea ce împiedică procesul de formare a cîmpului de citire pe silabe.

2) Folosirea nejustă a silabelor. Abecedarul cuprinde, ca anexe, o tabelă de litere și una de silabe. Tabela de litere are rolul de a sprijini procesul de însușire și consolidare a literelor de tipar (prima funcțiune a alfabetului decupat, despre care s-a discutat mai înainte); tabela de silabe se folosește pentru compunerea cuvintelor, în vederea formării și a dezvoltării cîmpului de citire al elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

Unele cadre didactice, nefăcînd distincția între funcțiile diferite ale celor două tabele, le folosesc împreună în activitatea de compunere a cuvintelor.

De exemplu, în compunerea cuvîntului *culeg* se folosesc silabele *cu* și *le* din tabelele de silabe, cărora li se adaugă litera *g* din tabela de litere.

Ultima silabă (*leg*) nu mai reprezintă o sinteză sonoră silabică, ci o grupare de silabă și sunet.

În procesul compunerii, citirea, care o însoțește, se realizează astfel: *cu-le-g* (î).

O astfel de procedare greșită frînează formarea cîmpului corect de citire, adică îngustează perceperea cuvintelor în actul citirii.

Un alt exemplu. În compunerea cuvîntului *carte*, copiii sînt îndrumați să compună cuvîntul pe baza alegerii silabelor *ca* și *te*, cărora să le adauge, din tabela de litere, litera *r*. Aici greșeala apare în mod și mai evident. Cititul, în procesul compunerii, se realizează astfel: *ca-r-*(î)*-te*.

3) Literizarea și jocurile de cuvinte. În vederea consolidării sunetului nou se folosesc „jocurile de cuvinte". Un astfel de „joc" constă in recunoașterea rapidă de către elevi a sunetului nou în cuvintele pronunțate de învățător. În cazul cînd cuvintele nu se rostesc întregi, ci pe sunete — și în aceasta constă folosirea greșită a procedeului — copiii vor compune cuvîntul respectiv tot pe litere.

Etapa a VII-a. Citirea de către copii a cuvintelor compuse la tablă sau pe stelaj de către învățător și, apoi, a celor compuse în mod independent de școlari pe pupitre.

Etapa a VIII-a. Citirea cuvintelor noi din abecedar. Ne oprim mai mult asupra acestei etape, dată fiind importanța ei în structura lecției de citit-scris.

În abecedar, citirea cuvintelor de către elevi se face începînd cu lecția a III-a. După ce au învățat, în prima lecție, litera *a*, iar în cea de-a doua lecție litera *u*, în cea de-a treia lecție învață să citească cuvîntul monosilabic *au*. În paginile următoare, treptat, numărul cuvintelor se mărește, apărînd și cuvinte în coloane.

Scanned with OKEN Scanner

În metodica predării citirii cuvintelor distingem două forme de activitate didactică:

Prima formă: citirea cuvintelor al căror sens este cunoscut copiilor dinainte (pe bază de analiză prealabilă), activitate proprie și etapelor a VI-a și a VII-a.

A doua formă: citirea cuvintelor al căror sens devine cunoscut în procesul citirii.

1) Citirea cuvintelor al căror sens le este cunoscut copiilor dinainte (cu analiză prealabilă).

Pentru citirea acestor cuvinte se folosesc următoarele exerciții:

Exercițiul I: compunerea și citirea cuvintelor, cu analiză prealabilă pînă la sunet:

— se face analiza fonetică a cuvîntului pînă la sunet;

— se compune cuvîntul la tablă, din literele alfabetului decupat, unitatea de compunere fiind silaba;

— se citește cuvîntul întîi pe silabe;

— se citește cuvîntul în întregime, folosindu-se fie procedeul prelungirii (pentru consoanele continue), fie cel al pregătirii gurii (pentru consoanele explozive);

— cuvintele compuse la tablă sînt acoperite și copiii sînt îndrumați să le compună pe pupitrele lor, din literele alfabetului decupat (din mapele lor cu litere), prin muncă independentă;

— se descoperă cuvintele compuse pe tablă și elevii verifică dacă au lucrat bine;

— cuvintele compuse de elevi sînt recitite cu glas tare, apoi în gînd, la cererea învățătorului.

Exercițiul II: analiza fonetică a cuvîntului numai pînă la silabă, determinîndu-se numărul și ordinul silabelor;

— se compune cuvîntul pe pupitru de către elevi, fără a fi compus în prealabil la tablă;

— învățătorul verifică activitatea elevilor;

— elevii citesc cuvintele compuse.

Exercițiul III: analiza și compunerea cuvintelor de către elevi:

— se face analiza fonetică a cuvintelor, de către elevi, prin munca independentă;

Scanned with OKEN Scanner

— se compun cuvintele pe pupitre;

— învățătorul verifică lucrarea și cere elevilor să citească cuvintele compuse.

Exercițiul IV: analiza structurii grafice a cuvintelor:

— se prezintă elevilor tablouri sub care sînt scrise denumirile lor; din aceste cuvinte pot lipsi una pînă la trei litere.

Desen:	Desen:	Desen:
barza	*dulap*	*steag*
bar--	*du-ap*	*st--g*

— în procesul citirii, elevul descoperă lipsa literei respective și o completează. Dacă elevul nu sesizează lipsa literei, înseamnă că citește mecanic. În acest caz, trebuie să se repete exercițiile anterioare.

Sensul cuvintelor le este cunoscut copiilor prin faptul că învățătorul alege cuvinte prevăzute în vocabularul activ al elevilor sau cuvinte propuse de către elevi. Valoarea acestei forme de activitate didactică este deosebită nu atît pentru procesul citirii cuvintelor, întrucît ele sînt ușor de reținut de către copii și pot fi citite pe dinafară, ci pentru faptul că oferă copiilor posibilitatea să transforme o structură fonetică într-una grafică — cu litere de tipar —, proces ce face ca citirea să fie strîns corelată cu scrierea.

Din punctul de vedere al citirii propriu-zise, relevăm posibilitatea ce se oferă copiilor de a compara cuvintele compuse pe pupitre cu cele compuse pe tablă, verificîndu-și, astfel, justețea compunerii și a citirii.

2) Citirea cuvintelor al căror sens devine cunoscut elevilor în procesul citirii.

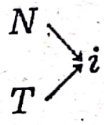
Aceasta se realizează prin mai multe exerciții care stimulează interesul copiilor pentru citirea cuvintelor și, ulterior, a propozițiilor.

Exercițiul I: citirea silabelor formate din litere cunoscute și citirea cuvintelor compuse din aceste silabe. Învățătorul

scrie pe tablă două litere de tipar, una după alta. De exemplu:

N
T

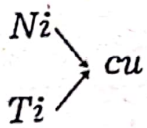
Elevii citesc literele. Apoi învățătorul scrie alături litera *i*.



Elevii numesc și această literă, iar învățătorul îi întreabă ce silabe s-au format.

Se șterge litera *i* și se scrie *Ni*
Ti

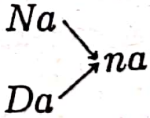
Copiii repetă, citind silabele *(Ni; Ti)*.
Apoi se adaugă silaba *cu*.



Învățătorul îndrumează elevii să citească după schema de mai sus, apoi scrie cele două cuvinte astfel:

Nicu
Ticu

Pentru a varia exercițiul și a mări cîmpul de citire al copiilor se pornește de la silabă fără ca în prealabil ea să fie despărțită în sunete. Exemplu:



Elevii citesc silabele *Na* și *Da* separat, apoi le unesc cu silaba *na*. Se șterge și se scriu cuvintele în întregime:

Nana
Dana

După cum se observă, în acest exercițiu, copiii citesc silabe formate din litere cunoscute și cuvinte formate din aceste silabe.

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiul II: se bazează pe procedeul transformării cuvintelor prin:

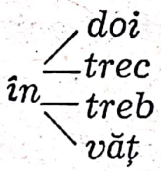
a) înlocuirea unei litere: *l*ac-*r*ac;

b) înlocuirea unei silabe: *ma*să-*ca*să;

c) adăugarea unor litere sau silabe la începutul sau la sfîrșitul cuvîntului: arc-*p*arc; cos-cos*t*; cal-cal*d*-caldă; car-car*te*; pun-pun*te*; cină-*ve*cină;

d) schimbarea locului silabelor: ra-na; na-ra; *re*-ce; ce-*re*.

Transformarea cuvintelor prin înlocuirea unei silabe se poate face și sub următoarea formă:



La aceste exerciții, copiii au de îndeplinit mai multe lucrări:

a) să citească silabele și să compună oral cuvintele respective;

b) să compună ulterior aceste cuvinte din literele alfabetului decupat sau din silabe decupate și să le citească. Exercițiile de transformare a cuvintelor pot fi aplicate atît fiecare în parte, cît și combinate între ele, așa cum se găsesc în abecedar.

Valoarea unor astfel de exerciții constă în faptul că asigură, pe de o parte, variate posibilități de citire, interesante pentru elevi; pe de altă parte, prin ele copiii își însușesc o citire conștientă și curentă. Ei observă cum anumitor structuri și cum, prin schimbarea acestor structuri, se schimbă și sensul și cum, prin schimbarea acestor structuri, se schimbă în sensul cuvintelor. De aci se desprinde foarte ușor concluzia, atît de importantă pentru citirea și scrierea corectă; să fie atenți la structura cuvintelor atît în citire cît și în scriere, să nu adauge și să nu omită nici o silabă, nici o literă.

Alte exerciții:

a) Exercițiul bazat pe procedeul „Citește și arată". Se dau elevilor cartonașe cu denumirea obiectelor din clasă. Se cere elevilor să citească în gînd și să arate obiectele respective.

Scanned with OKEN Scanner

Valoarea exercițiului constă în aceea că oferă posibilitatea de a verifica citirea conștientă a elevilor.

b) Exercițiul: „Citește și explică". Este o variantă a procedeului precedent.

— se împart elevilor cartonașe, pe care sînt scrise numele unor obiecte sau ființe;

— elevii citesc cuvîntul și răspund la următoarele întrebări „Ce este? Unde trăiește? La ce folosește?" etc.

De exemplu: elevul citește pe carton cuvîntul „vaca" și trebuie să răspundă, la întrebările învățătorului, prin propoziții întregi.

De exemplu: „Vaca este un animal": „Vaca trăiește pe lîngă casa omului". „Vaca dă lapte".

Valoarea procedeului constă în aceea că el contribuie la dezvoltarea gîndirii și a vorbirii elevilor. Lucrarea se încheie prin scrierea cuvintelor în caiete și prin recitirea lor.

c) Exerciții în legătură cu citirea coloanelor de cuvinte. Se prezintă cuvintele în coloane. Alcătuirea acestor coloane trebuie să îndeplinească anumite condiții:

— fiecare cuvînt să fie accesibil înțelegerii copiilor;

— litera nouă să figureze în unire cu cît mai multe consoane sau vocale învățate;

— fiecare cuvînt din coloană să se deosebească de cel dinaintea lui printr-o literă sau două;

— litera nouă să fie în diferite poziții în cuvînt: la început, la mijloc sau la sfîrșitul cuvîntului;

— coloanele trebuie să cuprindă un număr suficient de cuvinte, cu care elevii să poată forma propoziții și mici texte.

Citirea coloanelor de cuvinte contribuie la pregătirea elevilor pentru citirea propozițiilor alcătuite din asemenea cuvinte. Sensul lor se explică în prealabil.

Acestea sînt exercițiile mai importante, care se pot folosi — pe baza diferitelor procedee indicate — în vederea însușirii de către elevi a unei citiri corecte și conștiente a cuvintelor.

În unele cazuri, copiii întîmpină dificultăți în citirea corectă și conștientă a cuvintelor.

Din această categorie fac parte mai ales cuvintele care conțin diftongi sau triftongi.

Scanned with OKEN Scanner

Cum se învinge aceste dificultăţi?

— Copiii trebuie să fie puşi să citească aceste cuvinte la început pe baza imitării citirii lor de către învăţător.

— Copiii citesc cuvintele pe baza compunerii acestora din literele alfabetului decupat.

Alte procedee pentru însuşirea pronunţării corecte a cuvintelor cu consoane alăturate sînt:

— Citirea cuvintelor perechi, din care unul are o consoană în plus. De exemplu:

lată-lat*r*ă
şală-s*p*ală

— Mărirea numărului consoanelor o dată cu compunerea cuvintelor noi. De exemplu: *r*ad — *b*rad.

Procedee pentru verificarea citirii conştiente a elevilor. Adesea, cînd copiii citesc un cuvînt nou, nu-şi dau seama de sensul lui, chiar dacă îl citesc corect.

Întreaga lor atenţie este concentrată, în acest caz, asupra transformării literelor din care este compus în sunetele corespunzătoare şi, de aceea, nu sesizează sensul cuvîntului.

Cum se poate verifica dacă această citire este conştientă?

— Prin răspunsul copiilor la întrebările ce li se adresează în legătură cu sensul diferitelor cuvinte. De exemplu cuvîntul *decoraţie* („Cine o poartă?“) sau cuvîntul *cocorul* („Unde trăieşte această pasăre iarna?“).

— Prin reproducerea (imitarea) prin mişcări a sensului unor cuvinte. Astfel, la citirea unor cuvinte ca *aleg, leg,* învăţătorul spune elevilor: „Fă aceasta“.

— Prin convorbiri cu copiii asupra sensului unor cuvinte etc.

Procedee care contribuie la formarea deprinderii citirii conştiente. În vederea formării deprinderii citirii conştiente se folosesc unele procedee, ca, de pildă:

1) Formarea propoziţiilor de către elevi cu ajutorul cuvintelor citite (de exemplu, pentru cuvintele *toc* şi *masă:* „Eu am un toc“; „Masa este de lemn“ etc.).

Scanned with OKEN Scanner

2) Găsirea cuvintelor indicate în coloanele de cuvinte (procedeul „citirii selective"; de exemplu: căutați cuvîntul „învață", în coloanele de cuvinte).

Pentru a găsi acest cuvînt, copilul îl descompune în gînd în silabe și sunete (proces de analiză), iar cînd îl găsește în abecedar, el îl citește, unește sunetele în silabe și silabele în cuvînt (proces de sinteză).

În sfîrșit, în legătură cu citirea cuvintelor de către copii ne mai referim și la problema: „Cum se poate evita însușirea citirii mecanice a coloanelor de cuvinte?"

În abecedar, coloanele de cuvinte sînt mici, formate din 3—5 cuvinte. Ele se pot memora ușor. Citirea, în acest caz, se poate face din memorie, deci mecanic.

Iată cîteva procedee adecvate pentru a evita o astfel de citire. Se cere:

— să citească ultimul cuvînt din toate coloanele;

— să citească al doilea cuvînt din coloana a doua;

— să citească cuvintele de jos în sus, în coloana a treia.

Într-o etapă mai înaintată, se poate cere:

— să citească din primele două coloane cuvintele care arată diferite persoane din familie (mamă, soră);

— să găsească și să citească (selectiv), din coloanele a treia și a patra, cuvintele care arată unelte folosite la munca în grădină (sapă, coasă);

— să citească, din prima, a doua și a patra coloană, cuvintele care arată obiecte casnice (masă, sobă, oală).

Asemenea alegere a cuvintelor concentrează atenția elevilor asupra sensului cuvîntului și asupra alcătuirii lui din litere și silabe.

B. CITIREA PROPOZIȚIILOR ȘI A TEXTELOR ÎNCHEGATE

Îndată ce copiii cunosc un număr suficient de litere și cuvinte pentru alcătuirea propozițiilor, se trece la citirea propozițiilor.

Scanned with OKEN Scanner

1. Citirea propoziţiilor

La început se formează şi se citesc propoziţii alcătuite din două-trei cuvinte şi, mai tîrziu, spre mijlocul predării abecedarului, şi propoziţii mai dezvoltate.

Citirea propoziţiilor trebuie să fie o unire conştientă a cuvintelor într-un întreg cu sens, nu o simplă înşirare de cuvinte.

În procesul citirii propoziţiilor, elevii întîmpină unele greutăţi: mai importantă este aceea care constă în lărgirea cîmpului optic al copiilor în legătură cu citirea mai multor cuvinte, legate logic, în cadrul unei propoziţii. Astfel, trebuie ca elevii, în acelaşi timp, să mişte ochii de la stînga la dreapta, să se declanşeze procesele prin care se trece de la semnalul vizual al sunetului (grafemă) la pronunţia lui (fonemă), de la silaba scrisă la silaba pronunţată, de la cuvîntul scris la cuvîntul rostit (în limbaj extern sau intern), să pătrundă înţelesul cuvîntului şi, treptat, să înţeleagă sensul propoziţiei în întregime.

În vederea depăşirii acestor greutăţi este necesar să se pornească de la citirea propoziţiilor simple spre cele dezvoltate. Iată cîteva exerciţii ce pot fi folosite în acest scop:

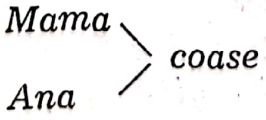
Exerciţiul I: a) Învăţătorul scrie pe tablă două cuvinte cunoscute de către elevi:

Ana
Mama

Elevii citesc ambele cuvinte. Se adaugă cuvîntul *coase*, astfel:

Mama
coase
Ana

Elevii citesc cuvîntul *coase* şi, apoi, îndrumaţi de învăţător, citesc astfel:



Se șterg cuvîntul *coase* și se scrie alături de Mama și Ana:

Mama coase.
Ana coase.

În felul acesta, copiii își însușesc în mod conștient sensul cuvintelor din propoziție.

Exercițiul se complică, adăugîndu-se dintr-o dată două cuvinte, formîndu-se astfel două propoziții dezvoltate:

Mama coase \
cu acul
Ana coase /

Copiii citesc propozițiile întregi și învățătorul le compune pe tablă cu litere de tipar, din alfabetar:

Mama coase cu acul.
Ana coase cu acul.

Pentru a pregăti citirea expresivă și pentru a-i familiariza pe copii cu semnele de punctuație, după citirea propozițiilor afirmative, se înlocuiește punctul cu semnul întrebării. Se citește model propoziția cu intonația interogativă. În felul acesta, elevii înțeleg că, prin schimbarea semnului de punctuație, se schimbă și sensul propoziției. Citesc și elevii propoziția interogativă. Învățătorul dă răspunsul și-l compune sau îl scrie pe tablă:

— *Mama coase cu acul?*
— *Mama coase cu acul.*

Se face și citirea pe roluri, întrebarea și răspunsul fiind citite alternativ de către doi elevi sau unul citește întrebarea și clasa răspunde.

Elevii scriu propozițiile pe caiete și le recitesc.

b) Se scriu pe tablă o serie de cuvinte din care elevii trebuie să formeze propoziții. De exemplu:

Tata
Nicu
lucrează
în mină

Scanned with OKEN Scanner

Îndrumaţi de învăţător, elevii citesc propoziţiile în felul următor:

Tata
Nicu } *lucrează*

Tata lucrează
Nicu lucrează } *în mină*

Tata lucrează în mină.
Nicu lucrează în mină.

Exerciţiul II. Citirea propoziţiilor compuse de elevi. Pentru a îndruma elevii să compună propoziţii se folosesc următoarele procedee:

a) Se cheamă la tablă un elev şi i se cere să deseneze. În acest timp, învăţătorul scrie pe tablă întrebarea: „Cine desenează?“ Un elev citeşte întrebarea şi răspunde: „Nicu desenează“. Răspunsul se scrie pe tablă. Elevii îl citesc. Ei scriu în caiete întrebarea şi răspunsul, apoi recitesc.

b) Învăţătorul scrie pe tablă, în coloană, cîteva substantive comune sau proprii. Elevii le citesc. Alături se adaugă un verb. Elevii sînt îndrumaţi să citească fiecare substantiv împreună cu verbul. Se adaugă apoi o nouă coloană de cuvinte. Copiii citesc coloana şi, apoi, ajutaţi de învăţător, citesc propoziţiile care rezultă din unirea primei coloane cu verbul şi cu cuvintele din coloana următoare. De exemplu:

Muncitorul
Colectivistul } *merge* { *la fabrică*
Şcolarul { *la cîmp*
la şcoală

c) Se scrie pe tablă o coloană cu substantive şi alta cu întrebări. Elevii sînt îndrumaţi să răspundă la întrebări potrivind verbele la substantivele respective. De exemplu:

Tractoristul — *Cine ară?*
Pasărea — *Cine zboară?*

Se formează următoarele propoziţii:

— *Tractoristul ară.*
— *Pasărea zboară.*

Propoziţiile se scriu pe tablă şi elevii le citesc. Mai tîrziu, întrebările se scriu în altă ordine (greşită). De exemplu:

Tractoristul — *Cine zboară?*
Pasărea — *Cine ară?*

Elevii aleg pentru fiecare substantiv întrebarea potrivită.

Exerciţiul III. Se prezintă elevilor o serie de tablouri şi o serie de cartoane pe care sînt tipărite propoziţii referitoare la conţinutul tablourilor. Elevii trebuie să potrivească: fie propoziţiile la tablouri, fie tablourile la propoziţiile corespunzătoare. Apoi scriu propoziţiile în caiet şi le recitesc.

Exerciţiul IV. Învăţătorul distribuie elevilor o serie de cartoane cu ghicitori şi o altă serie de cartoane cu răspunsuri. Elevii, citind, potrivesc fie ghicitorile la dezlegări, fie dezlegările la ghicitori.

După fiecare exerciţiu de citire, propoziţiile izolate sînt scrise în caiete şi recitite.

Folosirea acestor exerciţii variate stimulează interesul pentru citire şi promovează citirea conştientă. Ele se aplică în mod gradat, în funcţie de posibilităţile elevilor şi de materialul didactic existent în şcoli. Învăţarea citit-scrisului fiind o problemă de bază, trebuie acordată o atenţie deosebită procurării materialului didactic necesar, iar pentru confecţionarea lui este bine să fie antrenate şi alte cadre didactice, precum şi elevii claselor mai mari.

Astfel de exerciţii premergătoare citirii propoziţiilor din abecedar sînt foarte utile. Este ştiut faptul că, preocupaţi de citirea fiecărui cuvînt în parte, mai ales cînd acesta prezintă dificultăţi din punctul de vedere al structurii fonetice şi grafice, copiii sînt în aşa măsură concentraţi asupra citirii cuvintelor izolate, încît uită legătura de sens dintre cuvinte, neînţelegînd sensul propoziţiei citite. Exerciţiile de mai sus oferă copiilor posibilitatea de a pătrunde sensul propoziţiilor, de

a-şi însuşi procesul lor de formare şi dezvoltare (de la propoziţia simplă la cea dezvoltată), prin adăugarea de noi cuvinte al căror sens este strîns legat de cuvintele precedente.

În vederea însuşirii sensului propoziţiilor, copiii pot fi ajutaţi şi prin diverse întrebări. De exemplu, un elev citeşte propoziţia: *Ene are un car mic;* învăţătorul întrebă: *„Ce ai citit?“* (O propoziţie.) „Despre cine se vorbeşte în această propoziţie?“ (Despre Ene.) „Ce ai citit despre Ene?“ (Că are un car.i „Ce fel de car are?“ (Are un car mic.i Prin asemenea întrebări se verifică în ce măsură elevul a înţeles toate cuvintele din propoziţie şi dacă a sesizat sensul propoziţiei. Se verifică astfel dacă citirea copilului este conştientă şi în ce măsură este corectă.

Un rol foarte important în scopul verificării citirii conştiente a elevilor îl au aşa-numitele „propoziţii-ordin“. În acest caz, metodica folosirii lor constă în compunerea prealabilă a acestor propoziţii, din literele alfabetului decupat, sau scrierea lor în prealabil pe tablă, cu litere de mînă, după care urmează citirea şi executarea ordinului de către copii.

Se scrie, de exemplu, pe tablă propoziţia-ordin: „Nicule, vino la tablă!” Copilul chemat execută ordinul şi învăţătorul întreabă: „De ce ai venit?“ Copilul răspunde: „Pentru că aşa aţi scris pe tablă“. În felul acesta, se verifică citirea. După aceea, propoziţia este citită şi de alţi elevi. Procedeul poate îmbrăca şi forma de joc. Pentru aceasta se atrage, în prealabil, atenţia elevilor să ridice mîna în sus dacă ordinul a fost executat întocmai.

Ordinele pot fi individuale, ca cel de mai sus, sau colective, ca, de exemplu: „Închideţi ochii!“ (Copiii citesc şi fac întocmai); „Să cîntăm în cor cîntecul . . . “ etc.

Procedeul citirii propoziţiilor-ordin poate fi folosit cu succes şi în vederea formării cîmpului de citire al elevilor. Pentru a contribui la realizarea acestui obiectiv, e necesar ca citirea primelor propoziţii-ordin să se facă concomitent cu compunerea lor, unitatea de compunere fiind silaba. Cuvintele citite anterior din abecedar se compun sau se scriu în întregime.

Scanned with OKEN Scanner

Procedeul citirii propoziţiilor-ordin este sprijinit de o serie de factori emoţionali, de emulaţie, care determină copilul spre o citire rapidă, citire care este implicit şi o citire pe silabe.

Dorinţa copiilor de a se afla printre primii care execută ordinul îi determină spre o astfel de citire, care elimină sau micşorează durata primului moment al citirii — unirea sunetelor în silabe, la vederea literelor cunoscute.

Pentru a obţine date mai complete în această privinţă, am procedat la unele experimente individuale şi colective (pe grupe mici de elevi).

Am dat — şi într-un caz şi în altul — să se citească două categorii de propoziţii, de greutate egală în ceea ce priveşte componenţa fonetică şi grafică: *a*) propoziţii fără ordin; *b*) propoziţii cu ordin. În ambele categorii s-a dat elevilor indicaţia de a citi corect.

În cazul citirii propoziţiilor cu ordin, rapiditatea citirii a crescut faţă de citirea propoziţiilor fără ordin în medie cu 1/3 în cadrul experimentului colectiv şi cu mai puţin de 1/4 în cadrul experimentului individual.

Experimentul colectiv făcîndu-se pe grupe mici de elevi (5—7 copii), s-a putut cronometra cu uşurinţă timpul folosit de fiecare elev pînă la ridicarea mîinii, semn că a înţeles ordinul dat şi e gata să-l execute. Controlul citirii conştiente, deci al înţelegerii ordinului, l-am realizat prin interogarea „pe şoptite", copilul aflîndu-se la distanţa necesară spre a nu auzi răspunsul dat de colegii săi.

Diferenţa în rapiditatea cu care au fost citite cele două categorii de propoziţii — legată de prezenţa factorilor emoţionali, de emulaţie — ne face să bănuim că provine din eliminarea în bună măsură a citirii prealabile pe litere şi din trecerea la citirea directă prin folosirea mai largă a silabelor ca unitate optică de citire.

În experimentul colectiv nu se poate urmări acest lucru. În cel individual el a apărut însă uneori în mod pregnant.

La întrebarea noastră pusă elevului A. I. „Cum se face că propoziţia-ordin ai citit-o mai repede decît cea fără ordin",

Scanned with OKEN Scanner

el ne-a răspuns: „În citirea propoziției-ordin n-am citit decît puțin pe litere".

„Dar de ce?" Răspunsul: „Ca să fiu primul". Un astfel de răspuns nu este izolat. În practica școlară, învățătorii clasei I au multe ocazii de a constata că elevii înainte de a pronunța cu voce tare cuvintele citite fac pauze lungi între cuvinte și uneori în interiorul cuvintelor. Pauzele acestea se datoresc faptului că elevii citesc cuvintele în prealabil în gînd — pe litere — și, apoi, le rostesc. Fenomenul e tipic îndeosebi pentru prima parte a abecedarului și poate fi observat adeseori în citirea prealabilă literizată, „pe șoptite".

În cazul cînd, pe această treaptă de însușire a cititului, li se cere copiilor să citească mai repede, durata pauzelor se micșorează, dar apar în schimb repetările de silabe și litere în interiorul cuvintelor sau chiar de cuvinte.

Citirea pe litere, în gînd sau pe șoptite, ca și repetările au, cum e și firesc, o influență negativă asupra formării cîmpului de citire al elevilor.

Citirea propozițiilor-ordin este menită a sprijini eforturile copilului de a se desprinde de literă ca unitate de citire, de a-i stimula încrederea în forțele proprii, încurajîndu-l în sensul că el poate citi formațiuni optice mai mari, chiar dacă acestea nu coincid întotdeauna cu silaba.

Pentru precizarea silabei ca unitate optică de citire și în același timp ca unitate sonoră, citirea în gînd a propozițiilor-ordin e bine să fie urmată de citirea în cor — după executarea ordinului respectiv.

Citirea în cor consolidează citirea în gînd, pe silabe, cînd aceasta s-a realizat în mod just, sau îndrumează și ajută citirea viitoare, în cazul cînd pentru citirea în gînd copilul s-a servit parțial și de literizare.

2. Citirea textelor închegate

Citirea unui text constă în unirea conștientă a unor propoziții într-un întreg cu sens. Textele pot fi: istorioare, poezii, ghicitori, snoave, dialoguri etc.

Textele se găsesc în abecedar pe aceeași pagină cu cuvintele izolate. Deci, înainte de citirea textului, elevii trebuie să se familiarizeze cu sunetul, cu literele, cu citirea cuvintelor izolate și a propozițiilor. La citirea unui text, elevii au de învins următoarele greutăți:

a) să miște ochii de la un rînd la altul;

b) să facă pauzele necesare între propoziții și totuși să le rețină, pentru a le reintegra în text;

c) să înțeleagă cele citite;

d) să desprindă ideile sau ideea principală din textul citit.

Pentru a-i ajuta pe copii să depășească aceste dificultăți, e necesar să se țină seama de următoarele cerințe:

a) Textul să fie alcătuit dintr-un număr redus de propoziții scurte. Trecerea la texte mai complicate să se facă treptat, respectînd regula de la ușor la greu.

b) Primele texte se tipăresc cu litere mai mari. Treptat se ajunge la caractere grafice obișnuite. Cercetările au arătat, că, din punct de vedere igienic, este bine ca grosimea caracterelor de bază la literele din cărțile școlarilor, din clasele mici, să fie de 0,28 mm, înălțimea literelor de 2 mm, distanța dintre litere să nu fie mai mică de 0,5 mm, iar între cuvinte de 2 mm. Distanța dintre rînduri să fie de aproximativ 3 mm, iar lungimea rîndului nu trebuie să treacă de 81 mm.

Procedîndu-se astfel, copiii au posibilitatea ca, pe treapta inițială a însușirii citirii, să distingă mai clar elementele grafice ale literelor, fapt ce ușurează recunoașterea rapidă a acestora.

În felul acesta, ei își pot îndrepta atenția și efortul îndeosebi spre unirea sunetelor în silabe și a silabelor în cuvinte, la vederea literelor cunoscute.

c) Citirea textului se pregătește în prealabil prin: povestiri, intuirea unor tablouri care ilustrează textul, convorbiri, dezlegare de ghicitori etc. Astfel, copiii se familiarizează cu conținutul de idei al textului, fapt ce ușurează stabilirea legăturii dintre propoziții și contextul citit.

d) Citirea textului de către copii să se facă după exerciții de compunere (din literele alfabetului decupat) a propozițiilor

Scanned with OKEN Scanner

mai grele din punctul de vedere al lungimii și al componenței fonetice și grafice a cuvintelor pe care le cuprind.

Primele texte închegate e bine să fie compuse la tablă sau pe stelaj, parțial sau în întregime. După compunerea lor, copiii sînt puși să le citească, să le scrie în caiete și să recitească ce au scris.

Citirea textelor de către elevi se pregătește prin exerciții variate. Cu titlu de exemplificare, menționăm cîteva tipuri de exerciții mai frecvente în practica școlară pozitivă, în succesiunea lor logică, gradată.

Exercițiul I. Elevii alcătuiesc texte, pe baza întrebărilor puse de învățător, cu prilejul intuirii unui tablou. Acestea se scriu pe tablă și elevii le citesc. Pentru a folosi texte cît mai devreme, se introduc desene în locul cuvintelor în a căror componență intră litere încă neînvățate. De exemplu: *Tata taie lemne cu . . .* (desen: toporul).

Exercițiul II. „Citește și fă și tu la fel!". Se prezintă un text scris pe tablă sau pe un carton, însoțit de îndrumarea: „Citește și fă și tu la fel!"

De exemplu: se dă un text în care este vorba de un copil care scoate caietul de desen, creionul, guma și desenează o casă, un brad, un gard etc.

Copiii citesc textul în gînd și fac și ei la fel. Învățătorul verifică lucrările elevilor și cere apoi cîtorva elevi să citească textul cu voce tare.

Exercițiul III. Se împart elevilor desene și cartonașe pe care sînt scrise texte referitoare la conținutul desenelor. Elevii potrivesc, fie textele la desenele respective, fie desenele la texte. Textele sînt citite de elevi. Se verifică, prin întrebări, dacă elevii le-au înțeles sensul.

Exercițiul IV. Se împart elevilor cartonașe; pe unele sînt scrise ghicitori, pe altele dezlegările lor. Elevii sînt îndrumați să potrivească cartonașele între ele. Lucrarea se face în două feluri:

a) se alege dezlegarea pentru textul ghicitorii;

b) se alege ghicitoarea corespunzătoare dezlegării.

Scanned with OKEN Scanner

Elevii citesc și motivează alegerea, apoi scriu în caiete ghicitoarea și o recitesc.

O preocupare permanentă a cadrelor didactice trebuie să fie lămurirea înțelesului cuvintelor din propozițiile și textele noi. Nu se poate citi corect și curgător decît ceea ce se înțelege și nu se poate înțelege decît ceea ce se citește corect și curgător.

3. Citirea textelor din abecedar

După astfel de exerciții prealabile sau concomitent se trece la citirea textelor închegate din abecedar.

Textele sînt citite, mai întîi, model de către învățător, rar, cu intonația corespunzătoare, indicîndu-se elevilor să urmărească pe abecedare, apoi de către elevi pe mici unități logice (una, două sau chiar trei propoziții). Pentru a ușura și verifica înțelegerea sensului celor citite și în vederea stabilirii legăturii între idei, după citirea de mai multe ori a textului de către diverși copii, li se cere să povestească textul în întregime, folosind atît cuvintele din text cît și cuvinte proprii, redînd într-o formă închegată ceea ce au reținut. Spre mijlocul și sfîrșitul perioadei abecedare, copiii, ajutați de învățător, reușesc chiar să scoată ideile principale dintr-un text ușor, evident, într-o formă elementară.

Întrucît textele sînt scurte, spre a se evita memorizarea și deci citirea pe dinafară, se recomandă folosirea procedeului citirii selective. Se cere elevilor să citească numai anumite propoziții sau numai o anumită parte din text. De exemplu: citește ce se spune despre tata, ce face bunicul etc. Procesul citirii selective este valoros, întrucît oferă posibilitatea verificării citirii conștiente a copiilor.

Cu funcție de concretizare a structurii lecției de predare a sunetului și a literei, citirea cuvintelor izolate și a textului închegat, se dă mai jos un plan de lecție.

Scanned with OKEN Scanner

4. Plan de lecţie

Obiectul: Limba română.

Tema: Predarea sunetului *b* şi a literelor *B, b*; citirea cuvintelor izolate şi a textului închegat.

Scopul lecţiei: Dezvoltarea deprinderii de citire corectă şi conştientă a cuvintelor izolate şi a textului închegat; îmbogăţirea şi activizarea vocabularului elevilor; dezvoltarea spiritului de observaţie şi a gîndirii elevilor, prin intuirea liberă şi apoi dirijată a ilustraţiei din abecedar.

Metode: Metoda fonetică analitico-sintetică, conversaţia, demonstraţia.

Material didactic: Alfabetarul clasei, alfabetarele individuale ale copiilor, un text scris cu litere mari pe carton, ilustraţia din abecedar, mărită.

I. **Organizarea clasei pentru lecţie.** Se face apelul, controlul igienic, pregătirea de către copii a materialelor necesare pentru lecţie: carte, caiet, creion, alfabetar.

II. **Verificarea lecţiei precedente.** Se verifică lecţia de consolidare a sunetului şi literei *s*. Se citesc coloanele de cuvinte, în ordinea în care sînt dispuse în abecedar, apoi selectiv şi pe sărite, în vederea efectuării controlului citirii conştiente. Se citeşte textul închegat, în întregime, apoi pe sărite şi selectiv. Cîţiva copii povestesc textul.

III. **Comunicarea noilor cunoştinţe.** 1) Separarea propoziţiei din vorbire. Pentru separarea din vorbire a unei propoziţii care să cuprindă un cuvînt cu sunetul *b* se foloseşte intuirea ilustraţiei din abecedar. Se face mai întîi o intuire liberă, în care copiii vor spune ce văd în ilustraţia respectivă, apoi se intervine cu întrebări pentru a le dirija percepţia vizuală.

„Ce se vede în ilustraţie? Cîţi copii sînt?“ (Se dă un nume primului copil: Barbu) „Unde sînt ei? Ce fac? Cum se joacă aceşti copii? În ce anotimp sîntem? De unde ne dăm seama?”.

„Care am spus că este numele primului copil? (Numele primului copil este Barbu) „Ce are Barbu?” (Barbu are o tobă).

Scanned with OKEN Scanner

Învățătorul repetă accentuînd prin intonație conținutul propoziției: „Barbu are o tobă“ și-i întreabă pe copii: „Ce-am spus noi acum?” Copiii răspund că s-a spus o propoziție. Pentru reținerea propoziției spuse, se repetă aceasta de către 2—3 copii.

2) Împărțirea propoziției în cuvinte și separarea cuvîntului care conține sunetul nou. Se pronunță demonstrativ, din nou, propoziția, rar, accetuînd fiecare cuvînt. „Cîte cuvinte are această propoziție?” (Această propoziție are patru cuvinte). „Care este primul cuvînt?” (Primul cuvînt este „Barbu”). Se procedează la fel cu celelalte cuvinte. „Care este al patrulea cuvînt?” (Tobă).

3) Împărțirea cuvîntului în silabe. Se pronunță, pe silabe, cuvîntul: „to-bă”, însoțind pronunțarea fiecărei silabe cu o bătaie ușoară în catedră. Apoi se întreabă: „Cîte silabe are acest cuvînt?” (Acest cuvînt are două silabe). „Care este prima silabă?” (Prima silabă este „to”). „Care este a doua silabă?” (A doua silabă este „*bă*”).

4) Separarea și studierea sunetului nou. „Cîte sunete are silaba *bă*”? (Silaba *bă* are două sunete). „Care sunet vă este cunoscut?” (Sunetul *ă*). „Care sunet este necunoscut?” (Sunetul *b*).

Se pronunță, apoi, demonstrativ sunetul *b*, arătînd copiilor poziția organelor vorbirii (gura închisă, buzele strînse, sunetul pronunțîndu-se prin deschiderea bruscă a gurii. Se insistă asupra sonorității pure a sunetului, evitîndu-se vocala de sprijin *î*). Cîțiva copii repetă sunetul, după care învățătorul pronunță o serie de cuvinte care conțin sunetul *b*, cerînd copiilor să indice locul lui în cuvînt — la început, la mijloc, la sfîrșit (de pildă, în cuvintele: *barcă, barbă, tablă, boboc, cuib, porumb).* Se cere apoi copiilor se găsească și să pronunțe cuvinte cu sunetul *b*, activizînd astfel vocabularul lor pasiv.

5) Studierea literelor de tipar *b* și *B*. „Fiți atenți, copii! Acum am să vă arăt litera *b*“. Se pune pe stelaj un cartonaș pe care este desenată litera *b*, de tipar. Copiii intuiesc în mod liber litera; apoi, cu ajutorul întrebărilor se scot în evidență elementele grafice ale literei, stabilind asemănări și deosebiri cu alte litere învățate anterior.

Scanned with OKEN Scanner

„Din ce este formată litera *b* de tipar?" (Dintr-un bastonaș și un oval în partea dreaptă, jos). „Cu ce literă se aseamănă?" (*b*, de tipar, se aseamănă cu *d*, de tipar). „În ce constă asemănarea?" (Amîndouă sînt formate din cîte un bastonaș și un oval). „Care este deosebirea între ele?" (La b, de tipar, ovalul este în partea dreaptă, iar la *d*, de tipar, în partea stîngă).

Se arată, apoi, litera *B* de tipar și se așază pe stelaj, procedîndu-se în același fel ca la *b*.

Pentru consolidarea literelor, se cere copiilor să le caute în alfabetar și într-un text scris cu litere de tipar.

6) Compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat. Cuvintele mai grele din coloane și din text se compun din literele alfabetului decupat, înainte de a fi citite. Se scoate cîte un copil la stelaj, iar ceilalți vor lucra cu alfabetarele lor. Fiecare cuvînt ce urmează să fie compus se analizează pînă la silabă. Se compun următoarele cuvinte: *Barbu, barcă, toba, bunica, bunicul.*

Se procedează în felul următor: „Cum am spus că se numește copilul care bate toba?" (Copilul care bate toba se numește Barbu). „Din cîte silabe este compus acest cuvînt?" (Acest cuvînt este compus din două silabe: „Bar-bu"). „Care este prima silabă?" (Prima silabă este „Bar"). „Care este a doua silabă?" (A doua silabă este „bu"). Un copil caută, la stelaj, silabele respective și compune cuvîntul (cu liniuța de dialog între silabe), iar ceilalți copii fac același lucru în alfabetarele lor.

La fel se procedează și cu celelalte cuvinte.

Pentru compunerea cuvintelor „bunica" și „bunicul' se folosește procedeul transformării cuvintelor. Se compune întîi, pe silabe, cuvîntul „bunica", apoi se întreabă copiii: „Cu ce silabă trebuie să înlocuim silaba *ca* pentru a obține cuvîntul bunicul"? Copilul scos la stelaj înlocuiește silaba „ca" prin silaba „cul". În acest timp, elevii din bănci compun cuvintele respective, folosindu-se de alfabetar.

7) Citirea de către copii a cuvintelor compuse din literele alfabetului decupat. Cuvintele compuse sînt citite de copii mai întîi pe silabe (evitîndu-se citirea literizată), apoi se citesc în

Scanned with OKEN Scanner

întregime, copilul de la stelaj îndepărtînd liniuţele de dialog şi unind silabele.

8) Citirea coloanelor de cuvinte din abecedar. Se citesc demonstrativ coloanele de cuvinte, după care urmează citirea efectuată de copii. Pentru a se evita citirea mecanică a cuvintelor de către copii, se foloseşte procedeul citirii pe sărite şi cel al citirii selective. Se cere copiilor să citească coloanele a II-a, a IV-a, I, a III-a; apoi, primul cuvînt din coloana a II-a, al doilea cuvînt din coloana a IV-a, primul cuvînt din coloana a III-a etc. Se cere copiilor să citească cuvintele care arată nume de fiinţe (Copiii vor citi: „Barbu", „Toma", „bunica", „bunicul"), precum şi cuvîntul care arată cu ce se joacă copiii („toba").

9) Citirea textului închegat. Se citeşte demonstrativ textul, apoi citesc copiii, pe mici unităţi didactice. Se împarte textul în felul următor:

Barbu are o tobă mică. El o are de la bunica lui. Barbu bate toba: bum, bum, bum!/ Nicu, Maria, Sandu, Vasile aud toba. Ei vin repede./ Sandu numără: un-doi, un-doi./

După citirea fiecărui fragment, se vor pune întrebări:

Fragmentul I: „Ce are Barbu? (Barbu are o tobă).. „Cum este toba?" (Toba este mică). „De unde are Barbu toba?" (Barbu are toba de la bunica lui).

Fragmentul II: „Ce face Barbu" (Barbu bate toba). „Cum sună toba?" (Toba sună: bum, bum, bum!).

Fragmentul III: „Cine aude sunetul tobei?" (Nicu, Maria, Sandu şi Vasile aud sunetul tobei). „Ce fac ei?" (Ei vin repede).

Fragmentul IV: „Ce fac copiii?" (Copiii se joacă aşezaţi în ordine, unul după altul). „Ce face Sandu?" (Sandu numără: un-doi, un-doi).

Textul se citeşte, apoi, în întregime, de către copii, după care urmează o citire pe sărite şi o citire selectivă. Li se cere copiilor să citească prima propoziţie, a treia, ultima; se cere să găsească şi să citească: propoziţia în care se arată ce are Barbu; propoziţia în care se arată ce face Barbu; propoziţia în care se arată cum îi cheamă pe copiii care vin să se joace cu Barbu; propoziţia în care se arată ce face Sandu.

Scanned with OKEN Scanner

În continuare, cîţiva copii povestesc cele citite, fiind ajutaţi prin întrebări.

IV. **Tema pentru acasă.** Să citească corect coloanele de cuvinte şi textul; să ştie să povestească ce au citit şi să poată să răspundă la întrebări legate de conţinutul textului.

*
* *

Către sfîrşitul perioadei abecedare, copiii învaţă să citească şi să scrie grupele de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* care ridică unele greutăţi în predare.

Pentru aceasta trebuie arătat elevilor că, deşi aceste grupe de litere sînt formate din două sau trei litere, ele redau un singur sunet. În sensul acesta, se impune ca învăţătorul să facă cu elevii mai multe exerciţii de pronunţare a cuvintelor care conţin aceste grupe de litere.

Dăm mai jos unele indicaţii de felul cum se poate preda grupul de litere *ci*.

Lecţia cu tema: Familiarizarea cu grupul de litere Ci — ci (p. 68 din *Abecedar*).

După organizarea clasei pentru lecţie, învăţătorul trece printre bănci şi controlează dacă şi cum au scris elevii tema pentru acasă. (Elevii au avut de răspuns, în scris, la întrebarea de la p. 67: „Ce fel de animale sînt acestea?“ Răspuns: Oaia şi porcul sînt animale domestice).

Urmează citirea paginii 67 (animale domestice şi sălbatice). Citirea se poate face în ordinea dată în manual sau selectiv.

Este necesar să li se ceară elevilor să explice termenii mai grei, să arate deosebirea între animalele sălbatice şi cele domestice şi să dea exemple de animale din fiecare grupă.

De asemenea, trebuie accentuat că în această lecţie au învăţat că, în afara sunetelor care se scriu printr-o singură literă, mai sînt şi altele, ca, de exemplu, *ce*, (în cuvîntul „sălbatice”), care se scriu printr-un grup de două litere *c+e*, care citite împreună redau sunetul *ce*.

După această discuţie din cadrul verificării, care ţine loc şi de *discuţie pregătitoare*, elevii pot fi *anunţaţi:* „Astăzi vom

învăța încă un sunet care, în scris, este redat tot printr-un grup de două litere". Li se cere să fie atenți și să caute să remarce singuri care este acest sunet din cuvintele pe care le vor auzi.

Familiarizarea cu sunetul. Se întoarce pagina (68) și se intuiește ilustrația. Se stabilește că mai mulți copii au plecat la pădure. Acolo, ei culeg ciuperci. Unul dintre ei a găsit un arici. (Li se poate arăta ariciul împăiat sau un tablou mai mare pentru a-l putea intui.) Se subliniază că ariciul este un animal mic. Are corpul acoperit cu țepi. Botul lui seamănă cu rîtul porcului; picioarele ariciului sînt terminate cu gheare. Aici se poate face legătura cu lecția anterioară: el trăiește în pădure — este un animal sălbatic.

Pentru a izola o propoziție în care se află un cuvînt cu sunetul *ci*, li se poate pune elevilor întrebarea: „Ce au găsit copiii?" (Copiii au găsit un arici).

Se analizează propoziția (5 cuvinte). „Care este ultimul cuvînt?" (arici). Se analizează acest cuvînt. „Cîte silabe are? Care e prima silabă? Din ce sunete e formată? Dar a doua silabă? Din ce sunete e formată? Primul sunet? Al doilea sunet? „Al treilea sunet?" (*ci*). Se fac exerciții de pronunțare a acestui ultim sunet (în cor și individual).

Se dau exemple (de către învățător) în care elevii trebuie să recunoască, prin ridicare de mînă, sunetul *ci* și să spună în ce parte a cuvîntului se găsește (la început, la mijloc sau la sfîrșit).

Apoi dau și elevii exemple, stabilind locul pe care-l ocupă sunetul *ci* în cuvîntul respectiv.

Familiarizarea cu grupul de litere Ci. Li se spune că și acest sunet se scrie printr-un grup de două litere și li se arată grupul de litere scris cu caractere de tipar (*Ci* și *ci*). Li se cere elevilor să spună din ce litere se compune acest grup (*c*+*i*).

Elevii găsesc în alfabetar grupul de litere *Ci* și *ci*.

Urmează recunoașterea acestui grup de litere pe un text scurt în cuprinsul căruia sînt cuvinte cu grupul *ci*.

Scanned with OKEN Scanner

Se formează apoi cuvinte cu grupul de litere *ci*. De exemplu:

arici	copac	ciupercă
aici	copaci	ciuperci
raci		

(v. coloanele din *Abecedar*)

mi mici (ciuperci mari și mici)

Se deschid apoi abecedarele și se citesc de către elevi (care recunosc cuvintele formate din literele alfabetului decupat), coloanele de cuvinte.

După aceasta se citește textul. Se organizează o convorbire în legătură cu conținutul bucății.

Citește apoi textul, model, și învățătorul.

Discuții de încheiere. Elevii spun ce au învățat nou în această lecție: sunetul *ci* și grupul de litere *Ci, ci* (de tipar).

Temă pentru acasă. De citit coloanele și textul.

De subliniat într-un fragment din revista „Arici-Pogonici" grupul de litere *Ci, ci*.

Notă.

În ora de scriere se va preda grupul de litere *ci, Ci* de mînă și se vor scrie cuvinte cu acest grup la început (cireșe), la sfîrșit (arici) și la mijloc (Maricica).

În încheiere se vor deschide abecedarele și se va citi ceea ce este scris cu litere de mînă.

5. Relația dintre tehnica cititului și înțelegerea textului

Este un fapt bine stabilit din punct de vedere psihologic că procesul citirii în perioada abecedarului se sprijină, în multe cazuri, pe sesizarea sensului cuvintelor de către copii.

Scanned with OKEN Scanner

După cum arată cercetările psihologice, în formarea deprinderii cititului sînt implicate două aspecte principale, care se intercorelează, dar nu se confundă: tehnica cititului și înțelegerea textului. Tehnica citirii constă în formarea mecanismelor psihologice cu ajutorul cărora se trece de la cuvîntul văzut la cuvîntul pronunțat, iar înțelegerea textului implică operații mintale efectuate cu aceste cuvinte și fraze pronunțate (în limbaj extern sau intern). Țelul urmărit este acela de a sesiza înțelesul textului, dar acest țel nu se poate atinge decît prin formarea și dezvoltarea tehnicii cititului. Tehnica citirii nu reprezintă un scop în sine, ci este numai un mijloc necesar pentru realizarea înțelegerii. Așadar, deprinderea citirii este o rezultantă a îmbinării acestor două componente.

A citi, pentru copil înseamnă a-și însuși sensul cuvîntului citit.

Cum ajunge copilul la înțelegerea sensului cuvîntului citit?

El începe cu recunoașterea literelor. Această recunoaștere se produce mai încet sau mai repede, în funcție de gradul însușirii literelor.

După ce literele au fost recunoscute, începe procesul unirii sunetelor (care le corespund) în silabe și în cuvinte, în scopul de a obține sensul cuvîntului.

Caracteristic pentru etapa de început este faptul că școlarul se străduiește să perceapă vizual, succesiv, toate literele din cuvîntul respectiv, transpunîndu-le în fonemele care le corespund și unindu-le treptat, în timpul pronunțării lor, astfel încît, pe baza rostirii cuvîntului (sau chiar a repetării rostirii lui), copilul surprinde componenta de conținut, componenta logică a cuvîntului, înțelege sensul lui. După primele lecții din abecedar, fonetizarea silabelor scrise, trecerea de la cuvîntul scris la cuvîntul rostit făcîndu-se mai repede și mai lesne, sesizarea înțelesului cuvintelor începe să apară în timpul cînd copiii citesc sfîrșitul cuvîntului.

Pe măsura însușirii mai multor litere, pe măsură ce procesele prin care se trece de la cuvîntul văzut la cuvîntul rostit încep să se automatizeze, să se stereotipizeze, se

schimbă și caracterul sesizării înțelesului cuvintelor. „Stereotipiile dinamice prin care se realizează fonetizarea textului scris dobîndesc un caracter din ce în ce mai sintetic. Cuvintele, expresiile, frazele cunoscute vor putea fi citite chiar dacă unele din elementele lor lipsesc sau sînt greșite“[1]. Pe această bază nouă, sesizarea înțelesului cuvintelor începe să se producă din ce în ce mai repede, începe din ce în ce mai mult să fie anticipată. Copiii prind sensul cuvîntului chiar înainte de a fi ajuns cu cititul pînă la mijlocul cuvîntului, iar cîteodată, chiar la începutul lui.

„Datorită sistemelor de asociații anterior formate în scoarța cerebrală, în cursul citirii unui text cu sens apare direcționarea activității corticale în conformitate cu legăturile de semnificație, cu logica din textul respectiv. Pe baza acestei direcționări, bazată pe existența sitemelor funcționale corticale se realizează o anticipare latentă a imaginilor și ideilor redate în text“[2].

Uneori însă sensul anticipat poate deveni „motorul unor greșeli parțiale în citire. Elevul anticipă lectura, bazîndu-se pe sens, și înlocuiește sau omite cuvinte, expresii, acorduri gramaticale etc. Iată un exemplu în acest sens. O fetiță (E. I., clasa I) citește: De la un mal la altul se întinde un pod de zăpadă (în text este «pod de gheață»), *Abecedarul,* 1963, p. 80“[3].

Care sînt factorii care influențează procesul sesizării înțelesului cuvintelor?

a) gradul de cunoaștere a cuvintelor citite;

b) ușurința (sau greutatea) structurii ritmic-silabice a cuvîntului;

c) gradul de ușurință a articulării cuvintelor;

d) prezența ilustrațiilor;

e) locul cuvîntului în context.

---

[1] B. Zörgő și M. Farkas, *Despre raportul dintre tehnica citirii și înțelegerea textului,* în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Psychologia-pedagogia“, series III, fasciculus 1, Cluj, 1961, p. 48.

[2] *Idem.*

[3] U. Șchiopu, *Curs de psihologia copilului,* București, Editura didactică și pedagogică, 1963, p. 296.

Dacă cuvîntul este bine cunoscut de copil, el sesizează mai repede semnificaţia lui, sesizarea anticipată se produce mai aproape de începutul citirii cuvîntului.

Dacă cuvîntul este necunoscut sau greu de articulat, sesizarea se face în timpul citirii sfîrşitului cuvîntului.

Dacă cuvîntul citit este situat sub o ilustraţie, iar conţinutul ilustraţiei sugerează uşor sensul cuvîntului, în acest caz sesizarea înţelesului cuvîntului scris se realizează după perceperea primei litere de către copii.

Sesizarea sensului este un proces necesar al cititului în general şi în particular pentru perioada abecedară.

Sesizarea este indiciul eforturilor de sinteză perceptivă şi ideativă ale copilului, ceea ce este foarte important pentru însuşirea citirii conştiente şi corecte.

Dar, după cum au arătat cercetările psihologice, ilustraţiile din abecedar pot uneori influenţa negativ procesul perceperii vizuale a cuvintelor, împingîndu-i pe copii la un citit „pe ghicite".

Desigur că nu toţi copiii recurg chiar de prima dată la ilustraţia sugestivă, ca la un mijloc care ar ajuta citirea cuvîntului. Mulţi copii se silesc să citească conştiincios cuvîntul de sub ilustraţie, însă, întîmpinînd greutăţi, trec la citirea cu ajutorul ilustraţiei, fără să epuizeze însă toate posibilităţile lor de însuşire nemijlocită a cuvîntului scris.

Astfel, folosirea prea largă, neraţional dozată, a ilustraţiilor, în special a celor sugestive, demobilizează copiii, le slăbeşte eforturile în munca de însuşire a citirii.

După cum arată cercetările psihologice, la început, copiii citesc mult mai repede folosind ilustraţiile sugestive. Pe o treaptă mai dezvoltată a citirii (a textelor), copiii instruiţi cu ajutorul ilustraţiilor sugestive citesc mai slab decît copiii instruiţi fără ajutorul unor asemenea ilustraţii.

Cauza constă în aceea că, la primii copii, nu a fost dusă temeinic munca de unire a sunetelor în silabe şi a silabelor în cuvinte la vederea literelor cunoscute, deoarece prezenţa ilustraţiei sugestive permite o „citire" în care textul este subordonat şi devine un simplu „auxiliar".

Scanned with OKEN Scanner

În ceea ce privește exactitatea cititului, s-a constatat că ea este cu mult mai mare la copiii care învață citirea fără să se bazeze pe ilustrații sugestive.

Concluzia care se desprinde: ilustrațiile sugestive nu sînt recomandabile.

Folosirea lor — ca bază în procesul predării citirii de către adepții metodei globale — este neștiințifică.

Ilustrațiile nu trebuie să fie sugestive. Ele trebuie astfel alcătuite, încît să stimuleze interesul copiilor pentru descifrarea conținutului textului care le însoțește.

Pentru aceasta e necesar ca elevii să pornească în timpul citirii nu de la ilustrație la text, ci de la text la ilustrație. Cu alte cuvinte, învățătorul trebuie să-i deprindă pe copii să perceapă ilustrația ca pe ceva care poate fi pe deplin înțeles numai prin text, prin citirea în întregime a textului.

Astfel de ilustrații sînt ilustrațiile enigmă, adică ilustrațiile care conțin o întrebare fără să cuprindă și răspunsul și, prin urmare, nu pot sugera sensul celor citite. Pentru ca ilustrația să devină într-adevăr enigmă și să oblige pe copii să pornească, în activitatea cititului, de la text la ilustrație, este necesar ca răspunsul enigmei să fie dat în text și să nu poată fi obținut astfel.

Intuirea ilustrației deci înainte de citire trebuie făcută ca un cadru general, fără să se intercaleze în intuirea ei propozițiile din text, în forma în care se găsesc ele.

Ilustrațiile din abecedar trebuie să fie mijloace prețioase de dezvoltare a vorbirii elevilor, a gîndirii lor, o cale de a le transmite anumite cunoștințe despre fenomenele naturii, de a le lărgi cercul de cunoștințe. Numai cu această condiție ele pot îndeplini un rol instructiv-educativ.

Folosirea ilustrațiilor din abecedar. În perioada pregătitoare a citirii și a scrierii, precum și în perioada abecedară, rolul ilustrațiilor constă îndeosebi în faptul că ele constituie un material ajutător pentru dezvoltarea gîndirii și a vorbirii copiilor, contribuie la dezvoltarea imaginației lor creatoare.

Ilustrațiile izolate, din perioada preabecedară și abecedară (albină, avion, car etc.), sînt mijloace prețioase pentru dezvoltarea auzului fonematic al elevilor, pentru efectuarea

Scanned with OKEN Scanner

exercițiilor de pronunțare și consolidare a sunetului nou studiat. Ele îndeplinesc și rolul de a sprijini citirea propozițiilor dezvoltate, înlocuind cuvinte a căror componență fonetică și grafică cuprinde sunete (respectiv litere) neînvățate încă. La acestea se mai adaugă — între altele — și faptul că sînt folosite cu succes în separarea sunetelor ce se studiază din cuvintele pe care le denumesc.

O serie de ilustrații sînt folosite pentru însușirea și consolidarea componentei fonetice și grafice a unor cuvinte care sînt scrise cu 1—2 litere lipsă.

Privite astfel și folosite just din punct de vedere metodic, ilustrațiile au un rol important instructiv-educativ, la care se adaugă și faptul că un abecedar frumos prezentat din punct de vedere artistic, grafic și tehnic trezește interesul și dragostea copiilor pentru prima lor carte școlară, le formează simțul estetic.

C. PREDAREA SCRIERII

Însușirea scrierii nu este altceva decît formarea și consolidarea unor anumite legături temporare în scoarța cerebrală, între analizatorii corespunzători, în interacțiune. Prin exercițiile de scriere, se bătătoresc legăturile nervoase pe baza excitațiilor provenite de la analizatorul motor (mișcarea mîinii în timpul scrierii) și analizatorul optic-verbal (perceperea vizuală a textului pe care îl scrie), în interacțiune cu excitațiile provenite de la analizatorul verbal-motor și cel auditiv-verbal — în cazul scrierii pe bază de dictare, recepția verbal-motorie realizîndu-se pe calea perceperii auditive a textului respectiv.

O situație diferită o prezintă scrierea după copiere, cînd, în redarea în scris, conținutul după textul dat este perceput pe calea analizatorului vizual, în interacțiune cu ceilalți analizatori.

Scanned with OKEN Scanner

Scrierea, în condițiile cuvîntului auzit, este transformarea unei structuri fonetice într-o structură grafică, iar în condițiile cuvîntului tipărit, transformarea structurii grafice de tipar într-una corespunzătoare de mînă.

Însușirea scrierii corecte de către copiii de 7 ani este un proces complex, mai dificil pentru elevi decît cel al citirii. Pe cîtă vreme citirea presupune numai recunoașterea literelor și, evident, unirea lor în silabe și cuvinte (fonetizarea textului tipărit), scrierea necesită, pe lîngă recunoașterea literelor, fonetizarea combinațiilor complexe ale semnelor grafice și reproducerea lor grafică, de mînă, corect și lesne.

Complexitatea acestui proces se reflectă în numeroasele activități simultane pe care trebuie să le desfășoare copiii, îndeosebi pe treapta inițială a însușirii scrierii. Astfel, ei sînt nevoiți să-și concentreze atenția asupra analizei (și sintezei) fonetice și grafice a cuvîntului, asupra ordinei cuvintelor în propoziție în vederea scrierii lor, asupra poziției corpului și a mișcărilor mîinii, a coordonării lor juste, pentru a respecta regulile tehnice, igienice și grafice privitoare la forma, înclinarea, grosimea literelor etc.

Cercetările psihologice au arătat că formarea deprinderilor de scriere necesare activității școlare reprezintă un proces evolutiv, de însușire treptată, marcat printr-o serie de faze (etape) succesive.

Studiindu-se experimental procesul formării deprinderii scrisului, s-a reliefat existența a patru faze distincte:

a) *Faza de orientare* în acțiunea ce urmează a fi însușită și transformată în deprindere. Pe baza explicațiilor învățătorului cu privire la elementele grafice fundamentale, a prezentării intuitive a acestor elemente și a executării lor model, elevii încep să-și însușească trasarea linioarelor, a ovalurilor, a primelor litere izolate, cu o serie de componente grafice parțiale, pentru a trece apoi la legarea lor în litere. Copilul devine conștient de structura fonetică a cuvintelor și de structura grafică a literelor alcătuitoare ale cuvintelor (auzite sau citite).

b) *Faza analitică* — care coincide cu perioada abecedară — se caracterizează prin faptul că, simultan cu analiza

și reproducerea sonoră a sunetelor analizate și pronunțate corect, precum și recunoașterea literelor corespunzătoare, respectiv trecerea de la semnalul vizual al sunetului (grafemă) la pronunțarea lui (fonemă), are loc și însușirea scrierii fiecărei litere, pînă la posibilitatea unei reproduceri relativ cursive; în această etapă au loc și se sistematizează legături simple (asociații, sinteze de 2—3 litere reproduse în scris de copii), concomitent cu însușirea și respectarea regulilor tehnice și igienice ale scrierii.

c) *Faza analitico-sintetică* constă în unificarea și înlănțuirea componentelor grafice, a morfemelor și grupărilor de silabe. Prin exerciții (care se desfășoară sub controlul sistematic al învățătorului privind rezultatele fiecărui exercițiu, astfel încît elevul să devină conștient de progresele scrierii sale), scrierea se consolidează, desfășurarea ei căpătînd un anumit grad de automatizare, reproducîndu-se cu o mare ușurință, precizie, siguranță și productivitate (treapta aceasta, superioară, Gurianov o constată mai ales în clasa a II-a, și, în parte, în clasa a III-a).

d) *Faza sintetică* constituie ultima etapă, în care scrierea devine acum nu o acțiune în sine, ci un mijloc de redare grafică, de exprimare a ideilor, a cunoștințelor, a impresiilor. Scrisul se automatizează, accelerîndu-se sensibil ritmul și viteza grafiei[1].

Așadar, formarea deprinderilor grafice este un proces îndelungat, care presupune multe exerciții cu respectarea regulilor grafice și tehnice și capacitatea de a le aplica în mod automatizat în timpul scrierii.

---

[1] Pedagogi din țara noastră și din alte țări au pus problema simplificării scrierii în clasele I—IV, prin introducerea unui alfabet vertical, simplificat, cu corp de litere rotunde, fără linioara de legătură înaintea literei mici, ceea ce determină și o altă poziție la scris (cap drept, caiet drept etc.). Cu aceste păreri sîntem și noi în principiu de acord. Totuși, deoarece acest curs de metodică ține seama de programa analitică actuală și sintetizează o experiență existentă în prezent în școli, indicațiile metodice din acest capitol nu se referă la opiniile pedagogice amintite mai sus. — *Nota aut.*

Predarea scrierii este ultima etapă a lecției de citit-scris. Lecția de scris, în perioada abecedarului, succedă, în aceeași zi, celei de citire. În cadrul acestei etape au loc următoarele activități: prezentarea literei de mînă și scrierea elementelor ei grafice, scrierea literei în întregime și a cuvintelor care cuprind această literă, scrierea propozițiilor, consolidînd însușirea noului semn grafic studiat.

Vom examina, pe rînd, aceste activități.

1. Predarea scrierii literei

a. **Prezentarea literei.** După ce copii au fost familiarizați cu sunetul respectiv și au folosit diverse procedee pentru consolidarea însușirii acestuia, sînt anunțați că vor învăța să scrie semnul sunetului, adică litera. Deosebit de util este ca anunțarea activității, la primele lecții de scris, să fie astfel făcută, încît să trezească interesul elevilor pentru această muncă.

Într-o succintă expunere e necesar să li se arate elevilor, în afară de importanța însușirii scrierii, și faptul că ea trebuie să fie corectă și frumoasă și că pentru aceasta vor trebui să se străduiască să memoreze regulile scrierii și să le aplice întocmai. După această introducere, făcută cu multă măiestrie, învățătorul scrie pe tablă litera, în dimensiuni mari, pentru ca elevii să poată observa bine particularitățile ei grafice. Simpla percepere vizuală a literei în întregime nu este suficientă pentru reproducerea literei de către elevi. De aici necesitatea unei atente studieri a ei. Aceasta se realizează prin descrierea verbală a elementelor grafice din care este alcătuită litera, făcută de învățător în colaborare cu copiii. Se atrage atenția copiilor asupra elementelor grafice componente: forma, dimensiunea, grosimea, înclinarea etc., asupra succesiunii elementelor grafice și asupra felului cum acestea se leagă între ele.

În cazul în care litera cuprinde elemente grafice pe care elevii nu le cunosc din perioada preabecedară sau din lecțiile

precedente de scris, acestea sînt denumite cu ajutorul copiilor și descrise verbal cu multă atenție, spre a fi bine înțelese și fixate.

b. **Scrierea elementelor grafice ale literei.** După descrierea verbală a literei și intuirea ei integrală se scriu model pe tablă, în forma mărită, elementele grafice ale literei. De exemplu, pentru litera *i*(/*ı*/) — o linioară aplecată la dreapta, un bastonaș întors la dreapta jos și un punct —, indicîndu-se totodată regulile grafice necesare scrierii lor (privitoare la dimensiune, înclinare, apăsarea peniței etc.). Copiii sînt făcuți atenți să rețină și să aplice regulile grafice. După ce elevii sînt chestionați în legătură cu regulile necesare care trebuie să fie însușite, se scrie din nou, model, litera în întregime pe tablă. Cu acest prilej li se atrage atenția îndeosebi asupra felului cum se leagă între ele elementele grafice, demonstrîndu-se cu glas tare procesul scrierii literei.

În practica școlară, unele cadre didactice scot, în continuare, pe rînd, 2—3 elevi la tablă să scrie litera.

Procedeul este valoros, întrucît oferă posibilitatea verificării felului în care elevii au reținut regulile grafice și cum știu să le aplice. Pe de altă parte, el este valoros și pentru că antrenează activ întreaga clasă în observarea modului de scriere, stimulează atenția și interesul elevilor pentru acest gen de activitate și le dezvoltă simțul critic. Ei sînt puși să arate în ce măsură litera a fost scrisă corect, să sesizeze eventualele erori.

Pînă aici, copiii și-au însușit regulile scrierii elementelor grafice ale literei și cele ale literei însăși.

c. **Scrierea literei mici, de mînă.** Urmează, în continuare, însușirea priceperii de a aplica regulile grafice, adică scrierea propriu-zisă a literei mici, de mînă, în caiete. Pentru a ușura această activitate, în prealabil, copiii sînt puși, pe baza indicațiilor verbale ale învățătorului și a executării acestora, să contureze litera în aer și cu degetul pe bancă, apoi cu penița uscată, pe conturul literei scrise în prealabil model în caietele lor.

Trecînd la scrierea literei, pe baza regulilor grafice însușite, a modelului de pe tablă și din caiet (în primele lecții

de scriere), copiii sînt îndrumaţi să scrie, la început, numai o singură literă.

Dacă munca de pînă aici s-a desfăşurat în mod conştiincios, temeinic, copiii vor putea face faţă cu succes sarcinii date, adică vor scrie corect litera. Pentru a preîntîmpina însă eventualele greşeli, li se indică, aşa cum s-a arătat, să scrie numai o literă. În cazul în care această primă literă este scrisă cu serioase devieri, iar copilul îşi dă seama de ele şi cere să reproducă din nou litera, i se încuviinţează să o mai execute o dată.

Greşit procedează cadrele didactice care lasă liberi copiii să scrie cît mai multe litere, pentru a ajunge ei singuri să realizeze reproducerea exactă a modelului.

Făcînd greşeli în scrierea primelor litere, o parte din acestea se corectează prin exerciţiile independente ale elevilor; altele însă nu, iar repetarea lor duce la fixarea erorilor respective. Evident că munca ulterioară a învăţătorului pentru înlăturarea acestor greşeli este mai grea. De aceea, este bine ca după scrierea o dată sau de două ori a literei, să se ceară copiilor să compare modelul cu litera pe care au scris-o, să descopere, în cazul cînd există, abaterile făcute.

În cazul cînd ei nu izbutesc să sesizeze abaterile existente, le semnalează învăţătorul, arătînd şi modul corect de scriere.

Controlul acesta trebuie făcut asupra caietelor întregii clase. Numai după aceea, copiii mai scriu cîteva litere, după care urmează un nou control al învăţătorului.

Pentru a dezvolta elevilor autocontrolul propriei scrieri, pentru a-i deprinde să evite încălcările regulilor grafice, în practica unor cadre didactice se foloseşte şi procedeul următor: Se cere copiilor să însemneze cazurile de încălcare a regulilor cu un mic punct pus sub linie pentru o greşeală, cu două puncte pentru două greşeli (de exemplu omiterea unui element grafic al literei, depăşirea spaţiului grafic etc.). După ce scriu un rînd de litere li se cere să totalizeze în dreapta paginii numărul greşelilor cu indicaţia ca în scrierea celui de-al doilea rînd de litere să se străduiască să nu mai facă nici o greşeală. Comparînd numărul punctelor din rîndul al

doilea cu cele din primul rînd, elevul trage concluzia cu privire la îmbunătăţirea scrierii lui în urma exerciţiului.

Un astfel de procedeu este valoros şi pentru faptul că elevii îşi pot da seama de unele deficienţe ale scrierii literelor în cea de-a doua jumătate a rîndului, braţul avînd o poziţie mai puţin comodă, precum şi datorită tendinţei ce se observă la copii de a-şi accelera scrierea după cîteva reuşite reproduceri ale modelului.

În clasă, copiii scriu 2—3 rînduri de litere sau mai multe, în funcţie de nivelul clasei şi de timpul disponibil. Ca temă pentru acasă li se dă să scrie cîteva rînduri de litere.

Mai facem cîteva observaţii. Pentru scrierea primelor litere, ca şi pentru restul literelor (din perioada abecedarului) care cuprind elemente grafice necunoscute copiilor din perioada preabecedară, e recomandabil ca, înainte de a se trece la scrierea literei în caiete, copiii să facă exerciţii de scriere a elementelor grafice în succesiunea legării lor în literă.

Astfel se evită o serie de greşeli, de devieri de la scrierea corectă a literei, copiii neavînd experienţa necesară scrierii lor.

c. **Scrierea literei mari, de mînă.** Din punct de vedere metodic, predarea acestei activităţi urmează, în general, aceeaşi cale ca şi predarea literei mici, de mînă. În prealabil, se atrage atenţia elevilor asupra utilităţii învăţării scrierii acestor litere. În predarea literelor mari, de mînă, o grijă deosebită trebuie acordată scrierii elementelor grafice, ca şi scrierii literelor pe două şi trei spaţii.

Datorită greutăţilor de ordin grafic, literele mari, de mînă, se predau mai tîrziu (în abecedar sînt prevăzute după 12 lecţii), în cadrul lecţiilor de consolidare a citirii şi a scrierii, aşa cum se va vedea cînd se va discuta despre aceste lecţii.

2. Scrierea cuvintelor care conţin litera nouă

Procesul scrierii cuvintelor este mult mai complicat decît al scrierii literelor. În afară de greutăţile grafice, se adaugă greutăţile care privesc determinarea justă a structurii fonetice şi literale a cuvintelor.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a realiza o scriere corectă a cuvintelor, e necesar ca elevii să-şi însuşească semnificaţia lor, să facă pe plan mintal analiza fonetică a cuvintelor (să determine numărul şi ordinea sunetelor în cuvinte), să-şi reprezinte forma şi succesiunea literelor din cuvinte şi să le reproducă just. Din punctul de vedere al regulilor grafice privind scrierea literei, trebuie să lege corect literele în cuvinte. Scrierea de cuvinte este o activitate care începe în primele zile ale perioadei abecedarului, după ce elevii şi-au însuşit cîteva litere.

a. **Predarea scrierii cuvîntului „rama".** Spre a concretiza metodica predării scrierii cuvintelor care conţin litera nouă, ne vom referi la predarea scrierii cuvîntului „rama" (litera nou învăţată fiind *r*).

Se anunţă elevii că vor învăţa să scrie cuvinte cu litera *r* şi alte litere învăţate. Pe baza unei convorbiri sau intuirea unei ilustraţii, se separă din vorbire cuvîntul „rama". Se face de către copii, sub conducerea învăţătorului, analiza fonetică a cuvîntului pînă la sunet. Se stabileşte că acest cuvînt este format din două silabe, cu cîte două sunete fiecare, precum şi succesiunea silabelor şi a sunetelor în cuvînt. Copiii cunosc astfel atît semnificaţia cuvîntului cît şi structura sa fonetică. În vederea consolidării însuşirii structurii fonetice a cuvîntului şi pentru uşurarea înţelegerii componenţei sale grafice, se compune cuvîntul, pe stelaj, din literele alfabetului decupat. Compunerea o fac elevii, unitatea de compunere fiind silaba. Procedîndu-se astfel, se ţine seama şi de cerinţa importanţă a pregătirii elevilor pentru realizarea unei corelaţii juste între citire şi scriere în vederea formării cîmpului de citire al cuvintelor de o silabă. Ulterior, copiii vor scrie cuvîntul, evitînd literizarea. Cu acest prilej, copiii sînt puşi să-şi amintească că au scris toate literele de mînă ale cuvîntului, în caiet, şi deci le sînt cunoscute.

În continuare, se scrie model, pe tablă, cuvîntul „rama", cerînd elevilor să privească cu atenţie cum va fi scris.

Este evident faptul că în procesul executării literelor atunci cînd se scriu cuvinte, elevii întîmpină dificultăţi mai mari decît atunci cînd literele respective se scriu izolat. În cazul dintîi elevii trebuie nu numai să respecte forma corectă

Scanned with OKEN Scanner

a literelor, dar să fie atenţi ca literele să fie aşezate la fel pe spaţiul grafic respectiv, să se preocupe de uniformitatea înclinării şi de justeţea legăturilor între litere în cadrul cuvintelor.

De aceea se indică elevilor aceste cerinţe cu prilejul scrierii cuvintelor pe tablă.

După scrierea cuvîntului, elevii intuiesc în mod liber cuvîntul scris şi reproduc la cererea învăţătorului regulile grafice ale legării literelor în cuvînt. Se scot 1—2 elevi la tablă, pentru a scrie cuvîntul, se analizează de către clasă felul cum au scris, iar în cazul în care scrierea prezintă erori, sînt şterse spre a nu fi greşit memorate de elevi şi se scrie cuvîntul încă o dată model. Se trece apoi la scrierea cuvîntului în caiete. Copiii scriu o singură dată cuvîntul şi, după efectuarea controlului asupra felului cum au scris, mai scriu cuvîntul de cîteva ori. Se scriu apoi şi alte cuvinte, din abecedar, cuprinzînd litera *r*.

Pînă aici elevii au învăţat să scrie cuvinte care cuprind litera *r* la începutul cuvîntului. E necesar să se scrie şi cuvinte în care poziţia literei *r* se află la mijlocul şi sfîrşitul cuvîntului. Îndrumaţi, ei vor stabili modul în care trebuie realizată în mod just legătura literei cu celelalte litere, în noile condiţii. După ce scrierea cuvintelor s-a terminat, copiii sînt puşi să citească cuvintele scrise. Se realizează astfel legătura între citire şi scriere, pe baza propriului scris al copiilor.

Ca temă pentru acasă, li se dă să transcrie din abecedar cuvinte care cuprind litera *r* (*rama*, *rana*).

Pentru concretizarea structurii lecţiei de scriere, dăm mai jos următorul plan de lecţie (cu indicaţii metodice mai largi).

b. **Plan de lecţie.**

Tema: Scrierea literei *b*.

Scopul: Însuşirea scrierii literei *b* şi a cuvintelor care conţin această literă.

Metoda: Metoda demonstraţiei, conversaţia şi exerciţiul.

Material didactic: Literele alfabetului decupat.

I. **Organizarea clasei pentru lecţie.** Se cere copiilor să-şi pregătească, în linişte, cele necesare pentru lecţia de scriere: caiet, cerneală, toc, sugativă.

Scanned with OKEN Scanner

II. **Verificarea lecției precedente.** Elevii au avut de scris litera *S* și cuvintele: *Sanda, Suru.* Se controlează caietele tuturor copiilor, îmbinînd controlul individual cu cel colectiv, și se fac aprecieri asupra felului în care a fost executată tema. Copiii care au făcut greșeli în ceea ce privește scrierea literelor sau legarea lor în cuvinte sînt chemați la tablă, unde, sub îndrumarea învățătorului, își vor îndrepta greșelile.

III. **Comunicarea noilor cunoștințe.** Li se spune copiilor că în ora precedentă au învățat sunetul *b* și litera *b* de tipar, iar acum vor învăța să scrie litera *b* de mînă.

a) *Prezentarea și intuirea literei „b".* Se arată litera *b*, de mînă, scrisă pe un carton, spunînd: „Priviți, aceasta este litera *b!* Observați-o cu atenție și spuneți din ce este formată?" Are loc o intuire liberă, după care se intervine cu întrebări pentru a se preciza felul elementelor grafice ale literei, numărul și ordinea lor. Se stabilește că litera *b* de mînă este formată dintr-o linioară aplecată spre dreapta, o buclă și un nod.

Sînt întrebați copiii cu ce altă literă, învățată anterior, seamănă litera *b*. Copiii vor răspunde că seamănă cu litera *l* și că are, în plus, față de aceasta un nod.

b) *Scrierea literei la tablă de către învățător.* Se scrie litera *b*, în întregime, la tablă, apoi descompusă în elemente grafice, atrăgîndu-se atenția copiilor asupra ordinii și asupra caracteristicilor elementelor grafice respective.

Primul element care se scrie liniuța aplecată spre dreapta, al doilea, bucla, și al treilea, nodul. Litera se scrie pe două spații și trei căsuțe; liniuța se scrie în jumătatea de jos a primului spațiu, bucla în căsuța a doua și pe două spații, iar nodul în căsuța a treia pe jumătatea de jos a primului spațiu. Se atrage atenția, de asemenea, că la executarea buclei, cînd se coboară tocul în jos, trebuie apăsat mai puternic, stabilind astfel relația gros-subțire în cadrul elementului grafic respectiv.

Un școlar va repeta care sînt elementele componente ale literei *b* și ordinea lor, după care învățătorul scrie din nou litera în întregime, însoțind executarea fiecărei mișcări de explicații, pentru a ieși în evidență și îmbinarea elementelor grafice între ele.

Scanned with OKEN Scanner

Doi copii vor scrie litera la tablă, apoi întreaga clasă va executa litera cu degetul în aer și pe bancă.

c) *Scrierea literei de către copii.* Se indică copiilor să deschidă caietele, călimările, să se aranjeze în poziție corectă pentru scris. Copiii scriu mai întîi separat fiecare element al literei, apoi litera în întregime numai o singură dată. Învățătorul trece printre bănci, pentru a controla felul în care au scris copiii. Dacă observă greșeli individuale, explică elevilor respectivi în ce constă greșeala și cum să o înlăture, iar dacă observă greșeli tipice mai explică o dată întregii clase. Copiii scriu 2—3 litere, se controlează din nou, apoi urmează executarea de către copii a două rînduri cu litera *b*.

d) *Scrierea cuvintelor care conțin litera b.* Se întreabă copiii ce cuvinte care conțin litera *b* cunosc ei (barcă, bunica etc.). Se face analiza fonetică a cuvîntului „barcă". Care este prima silabă? (Bar). Care este a doua silabă? (că).

Învățătorul scrie la tablă model cuvîntul „barcă", insistînd asupra legăturii literei *b* cu litera următoare *a*.. Copiii scriu în caiet o singură dată cuvîntul „barcă", după care se controlează felul în care a fost scris, se fac aprecieri și se corectează greșelile. Se scrie un rînd întreg cu cuvîntul „barcă".

În același mod se vor mai scrie și cuvintele: „bunica", „toba". Se va insista asupra legăturii dintre literele *b* și *u*, ca și asupra legăturilor între literele *o* și *b*, *b* și *a* (în cuvîntul „toba").

IV. **Fixarea.** Ce literă am învățat astăzi? Din ce este ea compusă? Ce cuvinte am scris cu această literă?

V. **Tema pentru acasă.** Să scrie două rînduri cu litera *b* și cuvintele „barcă" și „tobă".

3. Scrierea propozițiilor

Și mai complicat decît procesul scrierii cuvintelor este acela al scrierii propozițiilor. Un element nou care apare aici este necesitatea pentru copil de a înțelege legătura

de sens dintre cuvintele propoziției, de a reține ordinea cuvintelor în propoziție și de a face față complexității cerințelor grafice pe care le ridică variatele îmbinări ale literelor în cuvinte.

Pentru depășirea acestor dificultăți în scrierea propozițiilor se poate folosi, cu bune rezultate, activitatea desfășurată cu prilejul citirii propozițiilor izolate. După cum s-a arătat, unele propoziții, înainte de a fi citite de către copii, sînt compuse în prealabil, pe stelaj, din literele alfabetului decupat, pregătindu-se astfel citirea lor din abecedar. În procesul compunerii propoziției, la tablă, elevii prind sensul propoziției, își însușesc legătura dintre cuvinte. Înțelegerea sensului propoziției se consolidează în timpul citirii ei, din abecedar. De exemplu, la p. 29 din *Abecedar,* propoziția „Ene are un car mic", scrisă cu litere de mînă, figurează și în textul scris cu litere de tipar. Compunerea acestei propoziții din literele alfabetului decupat, înainte de citire, va fi un bun prilej pentru trecerea la scrierea ei, în ora următoare de scris.

În cazul cînd se scriu propoziții care nu figurează în textul de tipar, din abecedar, e bine ca ele să fie formate din cuvinte izolate, citite în prealabil. Procedîndu-se astfel, scrierea este sprijinită pe faptul că elevii cunosc bine componența fonetică a acestor cuvinte, avînd posibilitatea să-și îndrepte, în mod deosebit, atenția asupra transcrierii lor. Numai după astfel de exerciții se poate trece, treptat, la scrierea propozițiilor în care să figureze cuvinte noi.

Propoziția ce urmează a fi scrisă se analizează în prealabil, se stabilește numărul cuvintelor, ordinea lor în propoziție; cuvintele mai grele, din punct de vedere al structurii fonetice, sînt analizate pînă la silabă, eventual pînă la sunete.

În cazul cînd propozițiile au fost analizate cu ocazia pregătirii citirii lor din abecedar, copiii sînt chestionați numai asupra numărului cuvintelor și asupra ordinii lor în propoziție.

Urmează scrierea model a propoziției, la tablă. Pentru ca elevii să rețină legătura logică dintre cuvinte, se recomandă dictarea ei de către un elev. În timp ce propoziția este scrisă, pe bază de dictare, restul copiilor urmăresc atît dictarea cît și felul scrierii ei pe tablă. După scrierea propoziției pe tablă, se

Scanned with OKEN Scanner

atrage atenţia elevilor asupra regulilor grafice, ortografice şi de punctuaţie.

După chestionarea elevilor asupra acestor reguli, ei trec la scrierea propoziţiei, în caiete, o singură dată şi apoi, după controlul respectiv, exersează scrierea propoziţiei de cîteva ori.

Ca temă pentru acasă se dă copiilor să scrie altă propoziţie, alcătuită din cuvinte cunoscute, iar mai tîrziu şi din cuvinte noi, după ce în prealabil au fost analizate în clasă şi s-au stabilit regulile grafice, ortografice şi de punctuaţie ce trebuie respectate.

a. **Unele particularităţi în însuşirea iniţială a scrierii.** Din cele spuse despre predarea scrierii literei, a cuvintelor şi a propoziţiilor s-a desprins — între altele — faptul că elevii, în însuşirea scrierii, întîmpină o serie de greutăţi, datorită îndeosebi complexităţii problemelor grafice şi sarcinilor multiple cărora trebuie să le facă faţă în aplicarea regulilor grafice. S-au arătat o serie de procedee metodice care, folosite în mod just de către cadrele didactice în predare şi în urma unei atitudini active a elevilor faţă de exerciţiile scrise, îi ajută să învingă treptat aceste greutăţi.

În actul scrierii de către copilul începător se observă destul de des că el însoţeşte scrierea cu articularea şoptită a cuvîntului pe care-l scrie. Explicaţia psihologică constă în aceea că şcolarul, articulînd sunetele componente ale cuvîntului, fixează proprietăţile lor deosebite şi ordinea succesiunii lor, capătă mijloacele kinestezice şi auditive de sprijin pentru a recunoaşte clar sunetul necesar, separîndu-l de celelalte sunete învecinate prin articulare.

Actul scrisului cere nu numai o precisă diferenţiere acustică a sunetelor limbii, ci şi transformarea variantelor neclare ale acestora în foneme distincte şi stabile. De aici necesitatea ca, faţă de astfel de situaţii, cadrele didactice să manifeste îngăduinţă şi răbdare, întrucît, treptat, pe măsură ce această cerinţă a scrierii este însuşită, pe baza procedeelor juste de predare, fenomenul mai sus menţionat cîştigă în fineţe.

Un alt fenomen foarte frecvent întîlnit în practica scrierii copiilor pe treapta abecedară îl constituie inegalitatea calităţii

scrierii. Dacă primele semne grafice, în timpul unui exercițiu de scriere, se scriu corect, cu cît copilul se apropie de sfîrșitul rîndului din caiet, cu atît devierile de la scrisul frumos sînt mai mari. Aceleași litere care la începutul rîndului au fost scrise frumos, corect, la mijlocul rîndului și spre sfîrșitul lui sînt scrise cu abateri din ce în ce mai mari, cu devieri sensibile de la scrierea corectă, atît în ceea ce privește dimensiunea cît și înclinarea, grosimea etc.

Acest fenomen se datorește în mare parte — între altele — mobilității mari a degetelor, a palmei și a brațului. Între aceste părți fiind o strînsă legătură, devierea uneia din ele, în timpul scrierii, provoacă devieri mai mari sau mai mici și ale celorlalte părți, fapt care influențează în mod negativ precizia scrisului.

Întrucît copilul nu poate să-și adapteze mișcările condițiilor în continuă schimbare (poziția cuvintelor scrise pe rînd, la începutul, mijlocul sau sfîrșitul rîndului), întrucît dimensiunea cuvintelor, structura lor grafică sînt diferite etc., unele abateri de la scrierea corectă continuă să se manifeste și mai tîrziu, pe treapta postabecedară. Din cele de mai sus se desprinde grija deosebită a cadrelor didactice de a desfășura o muncă organizată și sistematică, de a învăța și deprinde elevii să-și coordoneze just mișcările brațului, ale mîinii etc. Lucrul acesta se poate realiza prin sublinierea importanței poziției corecte la scris încă din perioada preabecedară, prin însușirea de către elevi a regulilor tehnice ale scrisului și efortul lor conștient de a le aplica în scriere, prin controlul permanent al scrierii copiilor.

b. **Forme de activitate care contribuie la însușirea deprinderii scrierii corecte.** Așa cum s-a arătat, însușirea deprinderilor de citire și scriere de către elevi necesită un timp îndelungat. De-a lungul perioadelor preabecedară și abecedară, cînd are loc acest proces, copiii își însușesc nu numai deprinderile tehnice și grafice, ci, treptat, și priceperea de a determina componența fonetică și literală a cuvintelor, precum și de a respecta regulile de punctuație și cele ortografice, regulile de citire corectă.

Spre sfîrșitul perioadei abecedare, datorită numeroaselor exerciții făcute sub conducerea învățătorului și în mod independent în clasă și acasă, are loc treptat procesul de automatizare a respectării, în primul rînd, a regulilor tehnice și apoi, succesiv, a regulilor grafice privind scrierea literelor, a cuvintelor etc. Datorită acestui fapt, atenția elevilor se poate îndrepta mai mult asupra conținutului de idei al textului pe care îl scriu, apropiindu-se de scrisul adultului știutor de carte.

La atingerea acestor rezultate contribuie nu numai lecțiile de scris, care se țin în cadrul ultimei etape a lecției de citit-scris, ci și o serie de forme de activitate didactică ce formează obiectul unor lecții speciale sau sînt desfășurate în cadrul lecțiilor obișnuite de scriere.

Între formele de activitate mai frecvent folosite în practica școlară sînt: copierea, transcrierea după abecedar, scrierea răspunsurilor la întrebări cu ajutorul unor tablouri înfățișînd obiecte, scrierea denumirii ilustrațiilor, scrierea după dictare, dictarea de control. Vom examina specificul acestor forme de activitate, arătînd totodată contribuția lor la formarea și dezvoltarea deprinderii de scriere corectă.

Copierea. Copierea constituie unul din mijloacele didactice importante folosite în practica școlară pentru însușirea scrierii corecte. Larga folosire a copierilor își găsește motivarea în aceea că multe forme ortografice se însușesc bine pe cale vizuală, prin exerciții repetate de scriere. Încă din perioada abecedarului ele sînt folosite pentru însușirea componenței grafice a cuvintelor, pentru legarea corectă a literelor în cuvinte. În felul acesta se previn greșelile de omitere sau adăugiri de litere și silabe în cadrul cuvintelor sau de cuvinte în scrierea propozițiilor și a textelor închegate.

Exercițiile simple de copiere, folosite în acest scop, necesită o atenție deosebită din partea cadrelor didactice, pentru a nu le transforma într-o activitate cu caracter mecanic.

Este știut faptul că, în procesul copierii, nu numai elevii mici, ci și cei mai mari — atunci cînd nu sînt îndrumați în mod corespunzător — copiază cuvintele literă cu literă, fapt ce se răsfrînge negativ asupra formării și dezvoltării cîmpului de citire de o silabă la elevii din clasele I și, apoi, în clasele

Scanned with OKEN Scanner

mai mari, asupra celui la nivelul cuvîntului. Citirea literizată a unor copii își găsește uneori cauza în abuzul de exerciții de copiere mecanică. Citirea prealabilă pe silabe (în cl. I) și, ulterior, pe cuvinte, grupuri de cuvinte legate prin înțeles și apoi a propoziției întregi reprezintă procedeul just de realizare a copierii.

Cele mai simple și utile forme de copiere, adecvate perioadei abecedare, sînt copierile de pe tablă.

Spre deosebire de copierea cuvintelor și a propozițiilor scrise cu litere de mînă din abecedar, în exercițiile de copiere de pe tablă, învățătorul are posibilitatea să folosească acele cuvinte prin a căror copiere se poate rezolva o serie de probleme pe care le ridică procesul complex al scrierii, ca: legarea literelor în cuvinte în combinații variate cu alte litere decît cele exemplificate în abecedar, însușirea unor forme ortografice etc.

Copierea de pe tablă necesită o muncă prealabilă care constă în analiza fonetică a cuvintelor sau a propozițiilor ce urmează a fi scrise. În primele exerciții de copiere, analiza fonetică a cuvintelor se face pînă la sunet. Ulterior, se pot face exerciții de copiere cu analiza fonetică numai pînă la silabă, iar spre mijlocul perioadei abecedare se indică numai numărul și ordinea cuvintelor în propoziții. Este clar faptul că elevii trebuie să cunoască bine sensul cuvintelor ce urmează a fi copiate. Pentru a verifica dacă copiii înțeleg sensul acestor cuvinte, li se cere să explice ce înțeleg prin cuvîntul respectiv („Ce este barca? La ce folosește?“ etc.).

Tot pentru verificarea înțelegerii sensului cuvintelor și, legat de aceasta, pentru dezvoltarea gîndirii și a vorbirii copiilor e bine să li se ceară să formuleze propoziții cu cuvintele ce urmează a fi copiate. După aceasta, se trece la analiza fonetică — așa cum s-a arătat — apoi, la copiere; în prealabil, la primele exerciții de copiere, cuvintele ce urmează a fi copiate sînt compuse din literele alfabetului decupat.

E necesar ca elevii să fie îndrumați a vedea în scrisul de pe tablă un model de scriere frumoasă, care să le servească pentru controlul propriei scrieri. Spre sfîrșitul perioadei abecedare, cînd elevii nu mai sînt preocupați în mod deosebit de reproducerea unor reguli grafice, procesul scrierii lor atingînd

Scanned with OKEN Scanner

din acest punct de vedere stadiul automatizării, exercițiile de copiere trebuie îndrumate în sensul ca ele să se realizeze pe bază de memorare a propozițiilor izolate sau chiar a unor mici texte închegate.

Transcrierea după abecedar. Pentru copii, transcrierea după abecedar este o activitate mai dificilă decît copierea textului scris de mînă, la tablă. În efectuarea copierii, copiii sînt ajutați de perceperea vizuală a modelului (forma, înclinarea literelor etc.) de pe tablă sau a celui din abecedar (cuvintele, propozițiile scrise cu litere de mînă).

Transcrierea cuprinde două aspecte:

— primul, referitor la citirea și memorarea cuvintelor sau a propozițiilor care formează obiectul transcrierii;

— al doilea, care constă în transformarea structurilor grafice de tipar în structuri grafice de mînă, ceea ce reprezintă însăși esența transcrierii.

Realizarea corectă a transcrierii presupune posibilitatea de a lega literele în cuvinte, în combinații diferite. Ca atare, această activitate nu poate începe din primele zile ale perioadei abecedare fără a prejudicia calitatea scrierii.

Numai după ce elevii își însușesc temeinic regulile grafice ale scrierii literelor și a unor cuvinte cu literele învățate, precum și priceperea de a aplica aceste reguli în scriere, se poate trece la transcriere. E necesar deci ca exercițiile de transcriere să fie precedate de cele de copiere. Primele exerciții de transcriere dau rezultate bune, dacă ele se fac pe urma proaspătă a copierii de pe tablă și din abecedar a aceloraşi cuvinte care urmează să fie transcrise. Experiența a arătat că transcrierea ca activitate didactică poate să fie folosită după predarea primelor 8—10 litere, deci către mijlocul perioadei abecedare. Ulterior, se poate trece la transcrierea cuvintelor și a propozițiilor direct din abecedar. Pentru a se preveni greșelile de scriere, ca: omisiuni, adăugiri de litere, inversiuni etc., e necesară analiza și compunerea prealabilă din literele alfabetului decupat a acelor cuvinte care n-au fost analizate și compuse în lecțiile de citit-scris.

Greșesc profund acele cadre didactice care folosesc transcrierea ca temă pentru acasă încă din primele lecții de citit-scris.

Scanned with OKEN Scanner

Graba lor, motivată prin dorința de a da copiilor teme pentru acasă la lecțiile de scris și uneori din cauza insistenței părinților necunoscători ai complexității cerințelor grafice pe care le pune în fața copiilor transcrierea, face ca scrisul elevilor, în condițiile în care nu primesc un sprijin competent din partea familiei, să fie departe de exigențele scrierii corecte. În aceasta rezidă în bună măsură rămînerea în urmă a unor copii în ceea ce privește scrisul corect. Și, evident, munca ulterioară a cadrelor didactice este anevoioasă pentru lichidarea rămînerilor în urmă, o serie de greșeli de scriere fiind fixate (forma literelor, înclinarea, dimensiunea etc.), îndeosebi greșelile în efectuarea legăturii dintre litere.

Ca și la copiere, în efectuarea exercițiilor de transcriere este imperios necesară îndrumarea cadrelor didactice în sensul ca această activitate să se desfășoare nu pe baza transcrierii mecanice a literelor din cuvinte, ci pe baza memorării componenței lor silabice prealabile. În acest fel, se previne tendința copiilor spre transcriere literizată, care influențează negativ însușirea citirii corecte și generează greșeli de scriere. De asemenea, copiii trebuie făcuți atenți ca, după transcrierea cuvintelor, să le citească și să le compare din punctul de vedere al componenței grafice cu cuvintele din carte. În acest fel, ei realizează un control eficient, instructiv.

Stabilirea unei juste corelații între copiere și transcriere constituie una din cele mai importante cerințe, în vederea formării la elevi a deprinderilor de citire și scriere corectă. La acest lucru se vor mai face referiri și în paragraful următor cu privire la corelația dintre scriere și citire.

Răspunsurile scrise la întrebări, cu ajutorul unor tablouri care înfățișează obiecte. Spre sfîrșitul perioadei abecedare, cînd copiii și-au însușit cea mai mare parte a alfabetului, se poate folosi cu bune rezultate forma de activitate care constă în răspunsuri scrise la întrebări, cu ajutorul unor tablouri care înfățișează obiecte. Tablourile pot fi alese dintre ilustrațiile pe care copiii le cunosc din lecțiile anterioare de citit-scris sau ilustrații noi, accesibile copiilor.

Iată cum se poate desfășura această activitate.

Învățătorul scrie pe tablă întrebarea: „Cine este acesta?“ Se arată un tablou care înfățișează un rac (copiii îl cunosc din lecția precedentă, cu prilejul intuirii ilustrației respective pe pagina 29 din *Abecedar*). Copiii răspund: „Acesta este racul“.

— Cîte cuvinte sînt în întrebarea pe care v-am pus-o?
— Trei cuvinte.
— Care sînt? (Cine, este, acesta).
— Cum este scris primul cuvînt? (Cu literă mare).
— De ce? (Deoarece cu el începe propoziția).
— Cu ce semn se termină propoziția?
— Propoziția se termină cu un semn de întrebare.
— Deschideți caietele, să scriem această întrebare.

Copiii copiază de pe tablă întrebarea pusă (între timp învățătorul a scris pe tablă și răspunsul la întrebare).

După ce copiii au scris întrebarea și învățătorul a controlat acest lucru, se adresează din nou copiilor:

— Să citim acum răspunsul. (Acesta este un rac).
— Din cîte cuvinte este formată propoziția?
— Care sînt?
— De ce cuvîntul „acesta“ s-a scris cu literă mare?
— Ce semn se află la sfîrșitul propoziției?

După ce copiii au dat răspunsuri corecte la aceste întrebări, li se cere să scrie pe caiet și răspunsul, în felul următor: „Scrieți pe un rînd nou răspunsul la întrebarea mea“.

După ce copiii au copiat textul de pe tablă, învățătorul le cere:

— Să citim acum ce-ați scris în caietele voastre.

Astfel, se continuă activitatea cu răspunsurile la întrebările puse cu ajutorul altor ilustrații.

În lecțiile următoare, răspunsurile în scris se dau la întrebarea: „Ce (sau cine) este aceasta?“ În felul acesta, lecțiile de scris sînt corelate, pe de o parte, cu cele de citire, după cum s-a arătat, pe de alta se asociază cu cunoștințele elementare de gramatică pe care și le însușesc copiii (punerea întrebărilor „cine?“ sau „ce?“ pe lîngă cuvinte care denumesc ființe și lucruri).

Scanned with OKEN Scanner

Răspunsurile la întrebări cu ajutorul unor ilustrații se pot folosi uneori — în funcție de nivelul clasei — și mai devreme decît spre sfîrșitul perioadei abecedare.

O grijă esențială în folosirea acestei forme de activitate didactică pe treapta abecedară este aceea de a formula întrebări și a pregăti răspunsuri alcătuite numai din literele învățate.

Scrierea denumirilor ilustrațiilor. În paginile abecedarului se găsesc numeroase ilustrații sub care sînt scrise cu litere de mînă denumirile lor incomplete (lipsesc 1—2 litere). În locul literelor lipsă sînt puse liniuțe. Ilustrațiile sînt așezate, de obicei, sub textul de tipar, iar denumirile lor sînt formate din una, două sau mai multe silabe, în funcție de treapta însușirii citirii de către copii.

Elevii sînt îndrumați să arate ce litere lipsesc, apoi să compună cuvintele respective din literele alfabetului decupat și, în sfîrșit, să copieze denumirile ilustrațiilor cu cuvinte complete.

Înainte de compunerea cuvintelor din literele alfabetului decupat se face analiza fonetică.

Variind acest exercițiu, se pot folosi nu numai ilustrațiile din abecedar, ci orice fel de ilustrații accesibile copiilor și pentru scrierea denumirii cărora ei cunosc literele necesare.

Activitatea cu astfel de ilustrații se desfășoară în felul următor:

— se așază ilustrația pe tablă, pe stelaj;

— se cere elevilor să denumească obiectul pe care-l reprezintă, să compună, pe stelaj, denumirea ilustrației, din literele alfabetului decupat, iar apoi să scrie cuvîntul respectiv în caiete.

Scrierea după dictare. După ce școlarii au învățat să scrie un număr de 8—10 litere și au scris cuvinte cu aceste litere, pentru consolidarea scrierii se folosesc cu succes dictările.

Dintre diversele feluri de dictări, cea mai frecvent folosită, întrucît corespunde posibilității copiilor pe această treaptă de însușire a scrierii, este *dictarea cu explicații prealabile.*

Primele exerciții de scriere după dictare constau în scrierea literelor. O astfel de formă de activitate se desfășoară în felul următor.

Scanned with OKEN Scanner

Învățătorul întreabă copiii ce litere au învățat în acea zi. Îi anunță să-și pregătească cele necesare pentru scris și le atrage atenția că vor scrie litere după dictarea sa.

Explicația prealabilă constă în faptul că învățătorul stabilește, împreună cu elevii, cum se scrie fiecare literă (elementele ei grafice). Este vorba aci numai de o readucere aminte a structurii grafice a literei, pentru a preveni eventualele greșeli de scris. Tot în vederea acestui lucru, elevii sînt puși să arate literele respective din alfabetarul de mînă al clasei.

După ce s-au dictat literele învățate, se dictează și cuvinte formate din literele însușite anterior. În prealabil se compun la tablă cuvintele ce urmează a fi dictate. După compunerea primului cuvînt, la tablă, acesta se șterge, apoi urmează dictarea și scrierea lui; tot astfel se continuă cu restul de cuvinte.

Ce fel de cuvinte se dictează? În primele lecții se dictează cuvintele pe care copiii le-au mai scris din abecedar, iar ulterior, cuvinte pe care le-au transcris. După cîteva lecții de acest fel, se dictează și cuvinte noi.

Respectarea unei astfel de gradări a exercițiilor de dictare este imperios necesară, spre a se asigura o concordanță între posibilitățile de care dispun elevii la un moment dat în ceea ce privește tehnica însușirii scrisului și complexitatea problemelor grafice cărora ei trebuie să le facă față în transcrierea cuvintelor.

Pentru dictarea cuvintelor noi e necesară o explicație prealabilă a sensului lor, dacă e necunoscut sau puțin cunoscut unor copii.

Pentru a controla însușirea conștientă a sensului cuvintelor respective, li se cere copiilor să formeze propoziții din cuvintele scrise, pe baza dictării.

Desigur, și aceste cuvinte urmează să fie întîi compuse la tablă din literele alfabetului decupat.

În ceea ce privește dictarea propozițiilor e necesar să se respecte cerința trecerii treptate de la ușor la greu.

Întîi se dau la dictare propoziții simple, pe care copiii le-au citit și scris sau le-au transcris din abecedar și ale căror cuvinte, deci, ei le cunosc. Se trece, apoi, la dictarea unor propoziții în care figurează și cuvinte noi. Primele propoziții dic-

Scanned with OKEN Scanner

tate se compun în prealabil la tablă. Mai tîrziu se compun numai cuvinte mai grele.

Metodica dictării propoziţiilor este următoarea:

Învăţătorul rostește o dată sau de două ori întreaga propoziţie, apoi dictează cuvînt cu cuvînt, rar, în așa fel însă, încît copiii să nu piardă legătura logică dintre cuvintele propoziţiei.

În timpul dictării propoziţiilor, el urmărește, fără a întrerupe activitatea copiilor, felul cum scriu, relevă eventualele greșeli tipice sau individuale.

După dictarea fiecărei propoziţii se analizează împreună cu copiii felul cum au scris, se îndreaptă greșelile făcute, se previn altele.

Pe măsură ce se fac mai multe exerciţii, discuţiile se poartă numai după scrierea a 2—3 propoziţii sau la sfîrșitul dictării.

Dictarea de control. Valoarea acestui fel de dictări constă în faptul că oferă cadrelor didactice posibilitatea de a cunoaște în mod organizat, sistematic și continuu nivelul de pregătire al copiilor în ceea ce privește scrisul, pe de o parte, iar pe de altă parte, pentru copii ea constituie un mijloc preţios de stimulare, de consolidare a încrederii în forţele proprii.

Astfel de dictări e bine să se facă o dată pe săptămînă, în ultima zi a săptămînii, ele constituind în acest mod un fel de bilanţ al muncii învăţătorului și al elevilor.

Dictările de control se fac după ce școlarii s-au deprins cu dictările bazate pe o analiză fonetică prealabilă.

Cum se desfășoară dictarea de control?

Durata unei dictări de control este de circa 15—20 minute. E recomandabil ca dictarea de control să aibă loc după controlul temelor de acasă (teme scrise), aceasta constituind și o pregătire psihologică a copiilor.

Dictarea poate să cuprindă litere, cuvinte sau propoziţii, iar spre sfîrșitul perioadei abecedare, în funcţie de stadiul însușirii citirii și a scrierii la care se află elevii, se pot dicta chiar mici texte închegate.

Învăţătorul anunţă copiii că vor scrie după dictare, fără a mai face analiza cuvintelor, fără a le mai compune pe tablă etc. Se atrage atenţia că nu trebuie să se uite unul la altul,

Scanned with OKEN Scanner

că nu trebuie să întrebe pe nimeni cum se scrie. După aceste îndrumări introductive se trece la dictare.

Învățătorul dictează, de exemplu o literă: „Scrieți litera *a*". După pauza necesară scrierii, dictează litera *c* și tot așa încă 5—6 litere învățate. În cazul dictării cuvintelor, se adresează astfel. „Am să vă dictez acum cuvinte. Vă dictez cîte un cuvînt. Scrieți: „*cană*" (Se face pauza necesară pentru scris, apoi se dictează cuvîntul următor ș.a.m.d.).

Propozițiile se dictează în întregime, repetîndu-se la început o dată sau de două ori, pentru a fi mai ușor memorate de copii.

După ce dictarea s-a terminat, învățătorul citește întregul text, copiii urmăresc modul cum au scris pe caietele lor, apoi se cere copiilor să citească singuri ceea ce au scris, să-și corecteze eventualele greșeli făcute, după care se strîng toate caietele.

După controlul minuțios al caietelor acasă se întocmește o evidență a greșelilor de scriere.

La lecția următoare de scris, se restituie copiilor caietele și se face analiza lucrărilor, scoțîndu-se în evidență calitățile și lipsurile. Pentru lichidarea eventualelor greșeli tipice, se fac exerciții de analiză fonetică și grafică, se compun cuvintele din literele alfabetului decupat, se face o dictare fonetică cu explicații prealabile.

Bine organizate, cu teme astfel alese încît să stîrnească interesul copiilor pentru o asemenea activitate, controlate cu minuțiozitate, dictările de control constituie valoroase forme de activitate, care contribuie la formarea depinderilor scrierii corecte.

c. **Corelația dintre scriere și citire.** Între procesul scrierii și cel al citirii există o strînsă legătură. Copiii, în perioada abecedară, desfășoară o serie de activități care respectă și consolidează această legătură.

Primele exerciții de scriere a literelor, de mînă, se realizează pe baza citirii lor prealabile, iar pentru cuvinte și propoziții — pe baza analizei fonetice și grafice pînă la silabă și uneori pînă la sunet, respectiv literă. În felul acesta, procesul scrierii este despovărat de atenția ce trebuie dată înțelegerii

Scanned with OKEN Scanner

sensului celor scrise, sens pe care copiii îl cunosc dinainte și nu în timpul scrierii propriu-zise.

De la copierea unor cuvinte și propoziții scrise cu litere de mînă, se trece la o etapă superioară, așa cum s-a arătat mai înainte, anume aceea a transcrierii (a transpunerii textului scris cu caractere de tipar în text cu litere de mînă). În fața copiilor apare de data aceasta o nouă dificultate, anume aceea de-a transforma structuri grafice de tipar în structuri grafice cu litere de mînă. În acest caz, e necesar ca atenția și gîndirea copilului să se îndrepte, în primul rînd, asupra componenței grafice a fiecărei litere și a cuvintelor în întregime.

De aici importanța citirii prealabile, a cunoașterii temeinice de către elevi a componenței sonore și grafice a textului de tipar ce urmează să fie scris cu litere de mînă.

Legătura dintre scriere și citire se realizează și prin aceea că, după scriere, li se cere copiilor să citească ceea ce au scris.

Procedîndu-se în felul acesta, cadrele didactice înclină să vadă între scriere și citire raporturi reciproce pozitive. Și, în adevăr, scrierea sub diversele ei forme menționate mai înainte contribuie la consolidarea citirii, și invers, citirea ca și analiza prealabilă a cuvintelor și a propozițiilor ce urmează a fi scrise, contribuie, în general, la realizarea scrierii corecte.

Din punctul de vedere al sarcinii principale a perioadei abecedarului în ceea ce privește însușirea citirii de către copii — aceea a formării cîmpului lor de citire la nivelul silabei, sarcină la care ne-am mai referit — legătura dintre scriere și citire prezintă și unele aspecte negative.

Procesul citirii necesită nu numai recunoașterea literelor, unirea sunetelor corespunzătoare în silabe etc., ci și înțelegerea sensului cuvîntului sau al propoziției citite. Procesul scrierii este mai complex. Copilul trebuie nu numai să recunoască literele, ci să le și reproducă. Semnele grafice ce urmează a fi reproduse, în cazul scrierii textului de mînă, trebuie unite între ele în conformitate cu cerințele modelului. Deși copilul cunoaște fiecare semn, grafic în parte, de multe ori el nu cunoaște felul variat în care se leagă între ele semnele grafice. Toate acestea îl determină pe copil ca, în procesul copierii textului de mînă, să-și îndrepte atenția nu numai asupra particu-

Scanned with OKEN Scanner

larităților grafice ale fiecărei litere, ci îndeosebi asupra felului cum se realizează legătura dintre litere. Scrierea cuprinde, în acest caz, două momente: primul, care constă în reproducerea propriu-zisă a fiecărui semn grafic cunoscut anterior, și al doilea, în realizarea legăturilor dintre diversele semne grafice, legături care de multe ori trebuie însușite în procesul scrierii.

Prezența acestor două momente în procesul copierii textului de mînă influențează negativ asupra formării cîmpului de citire al elevului. Pentru realizarea unei scrieri corecte, conform modelului, copilul trebuie să perceapă vizual fiecare semn grafic și legătura lui cu semnul următor.

Considerînd că procesul scrierii textului de mînă include în sine și actul citirii, citirea cuvintelor se face literizînd. În procesul scrierii, în cazul de față, unitatea optică de citire este litera; cîmpul de citire al copilului în procesul scrierii nu este silaba, ci litera.

În experimentele făcute de noi cu grupe de copii cărora le-am dat să copieze cuvinte și propoziții izolate, influența negativă a scrierii pentru procesul citirii a apărut în mod evident.

Am dat copiilor să copieze propoziții scrise cu litere de mînă pe liniatura specială corespunzătoare treptei de dezvoltare a scrierii. Propozițiile au fost în prealabil citite și analizate pînă la silabă. Li s-a dat indicația de a scrie corect.

Pentru scrierea, de pildă, a unei propoziții alcătuite din cinci cuvinte (9 silabe — 21 litere), media folosirii textului pentru copiere (numărul mediu al fixărilor vizuale) a fost de 24, deci mai mult decît însuși numărul literelor.

Am reluat experimentul, dînd copiilor să transpună — să copieze cu litere de mînă texte de tipar, cu structuri grafice și fonetice de aceeași greutate. Influența negativă a scrierii asupra procesului citirii a scăzut în medie cu 75%.

După cum se observă în tablou, există o corelație pozitivă și între numărul de fixări și durata celor două feluri de scriere.

Diferența între timpul folosit în procesul scrierii textului de mînă și cel pentru transcriere nu mai păstrează același ra-

Numele elevilor	Numărul fixărilor pentru copierea textului de mînă	Timpul, în s	Nr. fixărilor ptr. transcriere	Timpul, în s
T.G.	23	182	8	125
V.A.	25	191	6	130
I.D.	29	210	8	127
A.V.	22	166	6	111
N.T.	26	184	7	122
G.H.	19	151	5	98
I.G.	22	173	5	105
N.D.	25	193	7	131
D.V.	26	187	7	124
D.E.	26	172	11	127
C.B.	22	143	6	109
I.D.	23	159	5	128
S.C.	26	183	7	138
O.D.	22	151	10	90

port (1/3), ci e mai mic; totuși el există și acest fapt nu trebuie neglijat.

Explicația acestei deosebiri de raport constă în faptul că în procesul transcrierii — pe treapta abecedarului — copilul are nevoie de mai mult timp pentru a-și reaminti semnele grafice și felul cum acesta se leagă între ele.

Ceea ce e dat în primul caz trebuie adeseori căutat în al doilea.

Concluzia ce se desprinde din cea de-a doua formă de scriere — pe bază de transcriere —, și anume că procesul formării cîmpului de citire este ajutat, apare în mod evident.

Privită în mod izolat — adică legată numai de procesul citirii — transcrierea constituie o formă de activitate care ar trebui să domine în perioada abecedarului. Urmărind însă și calitatea scrisului copiilor — pe linia legăturii reciproce dintre scriere și citire — rezultatele obținute sînt în defavoarea transcrierii. Scrisul pe bază de copiere prezintă mult mai puține erori decît cel pe bază de transcriere. Totalul greșelilor în scriere, referindu-ne numai la două categorii de greșeli: *a*) forma literelor (dimensiunea, înclinarea, scrierea gros-sub-

țire etc.); *b*) legarea literelor în cuvinte, prezintă următorul raport:

Pentru scrierea pe bază de copiere: *a*) greșeli de formă — 8; *b*) greșeli de legătură între litere — 10. Pentru scrierea pe bază de transcriere: *a*) greșeli de formă a literelor — 25; *b*) greșeli de legătură — 23.

După cum se observă, procentul de greșeli în cazul transcrierii a crescut în cifre rotunde de peste trei ori în ceea ce privește forma literelor și de peste două ori în ceea ce privește legătura dintre litere.

Acest rezultat ne arată că abuzul de transcriere influențează negativ asupra calității scrierii, deși are o influență pozitivă în ceea ce privește procesul citirii, respectiv asupra formării și dezvoltării cîmpului de citire.

Am continuat experimentul urmărind cum citesc elevii ceea ce au scris, atît pe bază de copiere cît și pe bază de transcriere. Pentru a evita memorizarea celor scrise, s-au dat elevilor mici texte închegate (diferite în conținut, dar egale sub raportul dificultăților).

Cititul pe bază de copiere a textului de mînă a dat indici mai buni decît cel pe bază de transcriere. Explicația este simplă. Calitatea superioară a corectitudinii scrierii pe baza copierii textului de mînă a dat copiilor posibilitatea să unească cu mai multă ușurință sunetele în silabe și silabele în cuvinte la vederea literelor cunoscute; de asemenea, a facilitat legarea propozițiilor între ele, spre a realiza o citire cu intonația corespunzătoare sensului celor citite.

Din cele arătate pînă aici cu privire la legătura dintre citire și scriere, se desprinde concluzia că, pentru formarea cîmpului de citire al elevilor în perioada abecedarului, atenția învățătorilor trebuie îndreptată nu numai asupra activităților metodice care privesc pregătirea și realizarea citirii, ci și asupra scrierii copiilor, care și ea influențează pozitiv sau negativ, în funcție de felul cum aceasta este pregătită și îndrumată.

Trebuie deci să se facă mai multe exerciții pe baza textelor scrise de mînă, întrucît formarea deprinderii citirii textului de mînă influențează pozitiv și asupra citirii textului de tipar.

Scanned with OKEN Scanner

Este necesar ca în realizarea exerciţiilor de scriere să se ţină seama de felul scrierii: pe bază de copiere a textului de mînă sau de tipar. Pentru copierea textului de mînă sînt necesare exerciţii pregătitoare de analiză grafică a cuvintelor, insistîndu-se îndeosebi asupra felului cum se leagă literele între ele, şi apoi să se treacă la copierea textului.

Pentru transcrierea primelor texte de tipar sînt necesare exerciţii de scriere prealabilă a cuvintelor din text cu litere de mînă; pentru textele următoare, să se arate demonstrativ, la tablă, cum se îmbină literele în cuvînt, cum se realizează legăturile între diverse litere, legături pe care elevii nu şi le-au însuşit în procesul copierii textului de mînă.

D. ACTIVITATEA DIDACTICĂ DE CONSOLIDARE A CITIRII ŞI A SCRIERII

1. Structura paginilor de consolidare din abecedar

Pentru înarmarea şcolarilor cu deprinderi de citire şi scriere sînt necesare cît mai multe exerciţii. Deprinderile se formează şi se dezvoltă în procesul exerciţiului. În perioada abecedarului, exerciţiile de citire şi de scriere au loc atît în cadrul lecţiilor de predare a citirii şi scrierii cît şi în cadrul temelor date de învăţători, pentru a fi executate în mod independent de elevi, în clasă şi acasă. Asemenea exerciţii sînt: citirea coloanelor de cuvinte, a propoziţiilor izolate şi a textelor închegate, precum şi scrierea cuvintelor şi a propoziţiilor care cuprind litera nouă.

Procesul însuşirii unei litere noi nu se încheie o dată cu predarea paginii din abecedar care cuprinde această literă. După cum se ştie, procesul citirii necesită pentru începător priceperea de a distinge sunetele în diverse combinaţii, în

Scanned with OKEN Scanner

silabe directe și inverse, în cuvinte monosilabice și cu mai multe silabe, de a uni sunetele în silabe și silabele în cuvinte.

O contribuție însemnată la înfăptuirea acestor sarcini o aduc paginile din abecedar menite să-i ajute pe elevi în consolidarea cunoștințelor și a priceperilor de citire. Abecedarul este astfel întocmit, încît oferă posibilitatea unor variate exerciții pentru consolidarea citirii și a scrierii elevilor. Astfel, începînd cu a treia lecție din *Abecedar*, toate lecțiile următoare (de predare a sunetului și a literei) sînt urmate de pagini de consolidare. Acestea sînt întocmite în așa fel încît să cuprindă cuvinte cu literele vechi învățate, în diverse combinații.

Structura paginilor din abecedar menite să consolideze citirea și scrierea diferă în funcție de treapta la care se găsesc elevii în perioada abecedarului. Primele pagini cuprind numai coloane de cuvinte și propoziții. Treptat, apar texte închegate, precum și diverse exerciții urmărind consolidarea cunoașterii literelor noi, precum și a literelor mari de mînă.

Predarea lecțiilor cuprinse în aceste pagini diferă în funcție de structura paginilor. Cele mai multe pagini au următoarea structură: *a*) ilustrația; *b*) coloane de cuvinte; *c*) text; *d*) litera mare de mînă; cuvinte și propoziții scrise cu litera mare de mînă, în combinare cu literele învățate anterior. Predarea lecțiilor de consolidare a citirii și scrierii ridică în fața învățătorului probleme complexe și variate de metodică.

Din punct de vedere psihologic, lecția de consolidare urmărește — între altele — recunoașterea generalizată a sunetului și a literei noi în diverse contexte de pronunție (între vocale și consoane) și de semnificații, aplicarea lor în variate cuvinte și propoziții. În acest sens, în textul de consolidare, analiza și diferențierea verbal-motorie este sprijinită și de imaginea concretă, de ilustrații, care orientează în mod intuitiv înțelegerea mai cu ușurință a textului.

Rolul ilustrațiilor în procesul însușirii cititului în general (și, în particular, în cadrul lecțiilor de consolidare) trebuie privit din trei puncte de vedere: *a*) al influenței educative pe care o exercită asupra elevilor; *b*) al contribuției pe care o

Scanned with OKEN Scanner

aduc la dezvoltarea vorbirii; c) al măsurii în care ușurează înțelegerea sensului anumitor cuvinte scrise incomplet. În lecțiile de consolidare cuprinse în abecedar există multe ilustrații care pot fi folosite cu succes în scopul educării elevilor în spiritul unor înalte calități morale (cum este, de pildă, simțămîntul de prietenie și tovărășie).

Intuirea dirijată, de către învățător, a ilustrațiilor contribuie atît la dezvoltarea vorbirii elevilor cît și la îmbogățirea vocabularului lor cu cuvinte noi, precum și la activizarea vocabularului pasiv al elevilor. Totodată, intuirea ilustrațiilor de către elevi constituie un mijloc însemnat de dezvoltare a vorbirii ordonate și a gîndirii logice a copiilor, oferindu-le posibilitatea de a descrie conținutul lor, de a motiva diversele acțiuni înfățișate etc.

Toate acestea pun în fața cadrelor didactice sarcina de a studia cu atenție ilustrațiile cuprinse în lecțiile de consolidare, de a asigura o justă folosire a lor în vederea educării elevilor, a dezvoltării vorbii și gîndirii lor. Așa cum s-a arătat, ilustrațiile sprijină procesul citirii, orientînd gîndirea copiilor spre descoperirea sensului unor cuvinte scrise incomplet. Așa, de exemplu, pentru consolidarea sunetului și a literei *ă*, în abecedar se găsesc desene care înfățișează o cană și o mură, iar dedesubt stă scris „o ca . . .“, „o mu . . .“. Ilustrațiile sugerează copiilor silaba care lipsește, iar ei o înlocuiesc cu ușurință, compun din literele alfabetului decupat cuvintele întregi, le citesc. În cazul de față, fiind vorba de un exercițiu care contribuie la consolidarea deprinderii de a pronunța corect un sunet, a priceperii de a analiza cuvintele, de a le despărți în silabe, de a folosi alfabetul decupat în compunerea și citirea cuvintelor, pe silabe, procedeul folosirii ilustrațiilor este just.

În practica școlară însă, ilustrațiile sînt folosite uneori în mod eronat, rolul acestora fiind orientat spre funcția de sugerare a sensului cuvintelor și al propozițiilor izolate sau al celor din textele închegate. Acest mod de a folosi ilustrațiile constituie o frînă în realizarea citirii conștiente. Astfel, unele cadre didactice folosesc alte ilustrații de cît cele din abecedar, confecționate în mod special, sub care sînt scrise, sub formă

Scanned with OKEN Scanner

de legendă, denumirile obiectelor (cînd imaginile reprezintă obiecte izolate) sau ideea care se desprinde din ilustrație (cînd ilustrația reprezintă o întîmplare). Alte cadre didactice folosesc în mod greșit chiar ilustrațiile cuprinse în lecțiile de consolidare, cărora, printr-o intuire defectuoasă, le dau funcții sugestive. De exemplu, în *Abecedar*, la lecția de consolidare a literelor *D* și *d*, ilustrația reprezintă doi copii care se joacă cu un cîine. Dinspre casă vine spre copii o fetiță, care le aduce o cană cu dude. Pentru a ușura procesul citirii textului, unele cadre didactice dau, în prealabil, copiilor și cîinelui numele din text (Dinu, Voinea, Dulău, Didina). Ba mai mult — și prin aceasta ilustrației i se dă pe deplin funcția de sugerare — intuirea ei se desfășoară astfel încît răspunsurile copiilor să corespundă exact formulărilor din textul închegat: „Cu cine e Dinu?“ (Dinu e cu Voinea). „Cine e cu ei?“ (Dulău e cu ei). „Cine vine spre ei?“ (Didina vine spre ei) etc.

O astfel de intuire inadecvat orientată, precum și citirea cuvintelor și a propozițiilor care devin simple anexe ale ilustrațiilor îi îndepărtează pe copii de la problema esențială a citirii, anume aceea de a uni sunetele în silabe și silabele în cuvinte. Acest procedeu greșit constituie, de asemenea, o piedică pentru copii în înțelegerea ulterioară a sensului cuvintelor și al propozițiilor în procesul citirii. El împinge pe copii la memorarea pe de rost a legendei de sub ilustrații, la memorarea mecanică a propozițiilor, la o „citire“ din memorie, mecanică, „pe ghicite“, proprie metodei globale, metodă neștiințifică.

Ilustrațiile trebuie privite ca un mijloc de stimulare a interesului elevilor pentru citirea textului. Acesta este rostul lor în pregătirea elevilor pentru citire („Știm noi ce aduce în cană fetița?“ „Nu“. „Vom afla din text“! etc.).

Coloanele de cuvinte sînt așezate de obicei sub ilustrații și precedă textul. Pregătirea citirii de către elevi a coloanelor de cuvinte și a textului constă în: *a*) explicarea cuvintelor necunoscute; *b*) compunerea din literele alfabetului decupat a cuvintelor care prezintă dificultăți din punctul de vedere al structurii fonetice și grafice.

Ținînd seama de faptul că în perioada abecedarului învățătorul trebuie să-i ajute pe elevi să-și formeze deprinderea

de a citi pe silabe, este necesar ca el să acorde o deosebită atenție compunerii silabelor din alfabetul decupat și alegerii silabelor din tabela de silabe. Așa cum s-a arătat, între procesul compunerii cuvintelor și cel al citirii trebuie să existe o perfectă concordanță. Copiii citesc cuvintele așa cum le compun: compun pe silabe, citesc pe silabe.

Toate exercițiile și procedeele folosite în predarea citirii sau în consolidarea ei trebuie să servească scopului de a forma din silabă unitatea optică de citire.

Coloanele de cuvinte și textul din lecțiile de consolidare trebuie să fie citite de la început de către elevi. Pentru evitarea memorării mecanice a cuvintelor din coloane și pentru verificarea citirii conștiente, se recomandă folosirea procedeului „citirii pe sărite" („Citește ultima coloană", „Coloana a treia", „Citește primele cuvinte din toate coloanele" etc.) și a procedeului „citirii selective" („Citește cuvintele care arată nume de ființe, nume de lucruri, numele obiectelor care se află în clasa noastră" etc.). Totodată, este bine să li se ceară copiilor să explice ceea ce au citit. „Cine ia cana?" (Maria). „Ce ia Maria?" (cana).

Citirea textului închegat. Spre mijlocul perioadei abecedarului, după ce elevii s-au deprins să răspundă la întrebările puse de învățător în legătură cu fiecare propoziție, după ce știu să lege cuvintele pentru a înțelege sensul propozițiilor, lecțiile de consolidare trebuie citite pe mici unități didactice, pe mici fragmente relativ logic închegate. Iată, de exemplu, cum poate fi împărțit textul de la pagina de consolidare a sunetului și literei *l*. Primul fragment va fi alcătuit din primele două propoziții: „Lina e mare. Ea are lalele". Cel de-al doilea fragment va cuprinde propozițiile: „Nelu e mic. El are un cal, Nelu e călare". Controlul citirii conștiente se îmbină cu activitatea de dezvoltare a exprimării orale a elevilor. După citirea primului fragment, se pune întrebarea: „Ce se spune" sau „Ce ai citit despre Lina?" Apoi, după citirea fragmentului al doilea, se întreabă: „Ce se spune despre Nelu?" Răspunsurile copiilor la aceste întrebări constituie un bun exercițiu de dezvoltare a exprimării orale și, totodată, a gîndirii lor; de asemenea, știind că vor fi puși să povestească despre cele ce

au citit în fragmentele respective, ei se desprind să urmărească în procesul citirii legătura de sens dintre propoziții. Răspunsurile date de elevi la aceste întrebări constituie și un mijloc de verificare a citirii conștiente. De asemenea, acest procedeu îi pregătește pe elevi pentru citirea textului din manualul de citire în perioada postabecedară.

Practica școlară a arătat că, în cazul cînd textele din lecțiile de consolidare sînt mai mari, este necesară și o citire recapitulativă a întregului text de către un elev mai bun. O astfel de citire leagă într-un tot unitar conținutul de idei expus în text și constituie un sprijin pentru povestirea liberă de către elevi a textului citit, povestire cu care trebuie să se încheie studierea textului din lecția de consolidare.

În partea ultimă a lecției se predă litera mare de mînă, așa cum s-a arătat în lecția precedentă de scriere.

2. Procedee pentru consolidarea citirii

a. **Alcătuirea de coloane de cuvinte.** Copiii citesc coloane de cuvinte atît în paginile de predare cît și în cele de consolidare. În practica școlară, unele cadre didactice fruntașe, ținînd seama de rolul important al coloanelor de cuvinte, nu numai în însușirea citirii cuvintelor noi, ci și în consolidarea citirii în general, folosesc cu succes exercițiile de alcătuire de coloane noi de cuvinte și în lecțiile de consolidare a citirii. Procedeul este valoros nu numai pentru procesul citirii însăși, dar și pentru faptul că el contribuie la activizarea vocabularului pasiv al elevilor și reprezintă și un mijloc important pentru dezvoltarea gîndirii și a imaginației copiilor. În alcătuirea coloanelor de cuvinte ei trebuie să selecteze din bogăția de cuvinte pe cele potrivite, să caute cuvinte în componențe fonetice corespunzătoare etc.

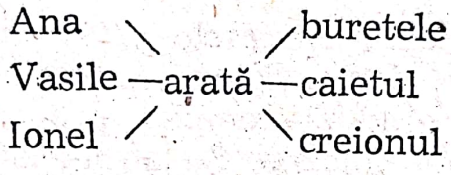
b. **Citirea propozițiilor-ordin.** Un interes deosebit îl stîrnește la copii citirea propozițiilor-ordin, despre care s-a vorbit mai înainte. Folosirea propozițiilor-ordin stimulează interesul copiilor pentru citire și înviorează lecțiile de consolidare. Ele-

Scanned with OKEN Scanner

vii fruntaşi la învăţătură au vii satisfacţii executînd ordinele rapid şi exact şi, dimpotrivă, cei rămaşi în urmă trăiesc un sentiment justificat de inferioritate, neexecutînd ordinul sau executîndu-l cu întîrziere.

În afară de propoziţii-ordin individuale şi colective, cu funcţie de consolidare a citirii, sînt valoroase exerciţiile care constau din compunerea propoziţiilor după o schemă dată.

Spre exemplu:



c. **Alegerea denumirilor pentru ilustraţii.** Pentru primele lecţii de consolidare a citirii, cînd elevii şi-au însuşit un număr restrîns de litere, se pot folosi alte procedee adecvate, cum ar fi potrivirea la ilustraţii simple a cartonaşelor pe care sînt scrise (cu litere de tipar sau de mînă) denumirile ilustraţiilor.

d. **Citirea unor mici texte închegate compuse de elevi cu sprijinul învăţătorului.** De pildă, se anunţă elevii că vor compune împreună o povestire despre un băiat şi despre un căţeluş. După o conversaţie prealabilă, în care este vorba despre foloasele pe care le aduc cîinii (păzesc casa, copiii se joacă cu ei), despre îngrijirea lor etc., învăţătorul scrie pe tablă titlul povestirii: *Nicu şi Azor.*

Scrie două coloane de cuvinte formate din litere cunoscute de elevi.

Exemple de aşezarea cuvintelor:

Azor	— vine îndată
Nicu	— latră
Nicu	— e mic
Azor	— e mare
Azor	— se joacă cu Azor
Nicu	— păzeşte casa

La cererea învățătorului, un copil citește prima coloană, altul coloana a doua.

În prima coloană sînt date cuvintele care sînt primele în propoziție.

Pentru fiecare din aceste cuvinte se vor căuta cuvintele potrivite după conținutul lor din coloana a doua, pentru a forma propoziții.

Se recitește titlul povestirii.

— Despre cine vom compune propoziții? (Copiii răspund: Despre Nicu și Azor).

— Citiți încet toate cuvintele și gîndiți-vă ce propoziții putem forma cu ele despre Nicu și Azor.

Copiii citesc în gînd și compun propoziții, potrivind cuvintele din cele două coloane. Se atrage atenția copiilor că e necesar să gîndească și asupra ordinii propozițiilor. În continuare are loc compunerea povestirii, pe tablă, de către învățător, cu indicarea de către elevi a propozițiilor și a ordinii lor. Copiii citesc apoi povestirea, în cor și individual. După compunerea și citirea povestirii, se trece la scrierea ei pe caiete, pe bază de copiere, și apoi la controlul scrierii.

Compunerea, citirea și scrierea unui astfel de text, îmbinat cu alte exerciții de consolidare, poate cuprinde o oră întreagă. În afara contribuției pe care o are în consolidarea citirii și a scrierii elevilor, procedeul este valoros și prin faptul că dezvoltă gîndirea elevilor. În procesul compunerii unei povestiri, ei analizează conținutul propozițiilor izolate, le compară, le potrivesc etc.

Se dă următorul plan de lecție de consolidare a citirii:

3. Plan de lecție

Tema: Citirea paginii de consolidare *Bunicul.*

Scopul lecției: Consolidarea sunetului *b* și a literelor *b* și *B.* Dezvoltarea citirii corecte, conștiente și expresive. Îmbogățirea vocabularului copiilor. Dezvoltarea spiritului de observație și a gîndirii logice, educarea dragostei față de muncă și a respectului față de bătrîni.

Scanned with OKEN Scanner

Metode: Metoda fonetică analitico-sintetică, conversaţia şi demonstraţia.

Material didactic: Literele alfabetului decupat, ilustraţia din abecedar.

I. **Organizarea clasei pentru lecţie.** Notarea absenţelor, pregătirea copiilor pentru lecţie (vor scoate pe bănci abecedarele şi alfabetarele).

II. **Verificarea cunoştinţelor.** 1) Citirea coloanelor de cuvinte din lecţia precedentă, apoi citirea pe sărite şi selectivă pentru a verifica caracterul conştient al citirii.

2) Se va verifica dacă copiii şi-au însuşit sensul cuvintelor:

a) toba
tobe — Pentru a controla posibilitatea folosirii pluralului şi singularului substantivelor. Copiii vor da cîte un exemplu în propoziţie.

b) barca
barcă — Pentru a constata dacă elevii folosesc diferit forma articulată şi nearticulată a aceluiaşi substantiv. Se vor da, de asemenea, exemple în propoziţie.

3) Citirea textului închegat, pe mici unităţi didactice.

4) Întrebări asupra textului închegat („Ce are Barbu? Ce face el? Cum se joacă copii?“).

5) Citirea textului de mînă.

III. **Pregătirea citirii şi citirea paginii de consolidare.** 1) Pregătirea citirii coloanelor de cuvinte prin compunerea, pe stelaj, a cuvintelor cu o structură grafică şi fonetică mai complicată. Se compun următoarele cuvinte: *cocorul, vaporul, toporul, palmele, pernele, lemnele.* Cu fiecare din cuvintele respective se formează mai întîi o propoziţie. Cuvîntul ce urmează a fi compus este analizat fonetic pînă la silabă, apoi se compune, pe silabe, din literele alfabetului decupat la stelaj şi în alfabetare.

Scanned with OKEN Scanner

Exemplu: „Cu ce taie lemne bunicul?“ (Bunicul taie lemne cu toporul). „Din cîte silabe este compus cuvîntul *toporul?*“ (Cuvîntul *toporul* este compus din trei silabe). „Care este prima silabă?“ (Prima silabă este *to*). Se procedează la fel pentru celelalte două silabe. După stabilirea numărului silabelor și a ordinii lor în cuvînt, se trece la compunerea cuvîntului. Folosind procedeul transformării cuvintelor, se va înlocui silaba *to* cu *va* și se va compune cuvîntul *vaporul*. La fel se va proceda și cu cuvintele *pernele* și *lemnele*.

2) Pregătirea citirii textului închegat prin compunerea unei propoziții din literele alfabetului decupat. Se compune propoziția: *Bunicule, car eu lemnele!*

— Care este primul cuvînt? (Primul cuvînt este „Bunicule“).

— Care este al doilea cuvînt? (apoi al treilea, al patrulea cuvînt). Copiii răspund.

— Ce semn trebuie să punem înainte de a compune această propoziție? (Trebuie să punem liniuță de dialog).

— De ce? (Pentru că vorbește cineva).

— Cu ce fel de literă vom scrie primul cuvînt? (Vom scrie cu literă mare).

— De ce? (Pentru că este la începutul propoziției).

— Din cîte silabe este format cuvîntul „bunicule“? (Cuvîntul „bunicule“ este format din patru silabe).

Se stabilesc care sînt cele patru silabe și se trece la compunerea cuvîntului.

— Care este al doilea cuvînt? (Al doilea cuvînt este „car“).

— Din cîte silabe este compus? (Dintr-o singură silabă).

În cazul în care elevii nu au în alfabetar silaba „car“, aceasta se compune din litere. Se procedează la fel și cu celelalte cuvinte.

— Ce semn punem la sfîrșitul acestei propoziții? (La sfîrșitul acestei propoziții punem semnul exclamării).

— De ce? (Pentru că este o strigare).

3) Intuirea ilustrației din abecedar. Se deschid abecedarele și se intuiește ilustrația, mai întîi în mod liber, apoi dirijat.

Scanned with OKEN Scanner

— Ce vedem în această ilustrație? (În această ilustrație vedem o casă, un pom, un om bătrîn și un copil).

— Cum îl cheamă pe copil? (Pe copil îl cheamă Nicu).

— Cine credeți voi că este acest bătrîn? (Este bunicul lui Nicu).

— Ce face el? (Taie lemne).

— Cu ce taie lemne? (El taie lemne cu toporul).

— Dar Nicu ce face? (Nicu îl ajută pe bunicul lui. El cară lemnele).

— Dacă îl ajută pe bunicul, ce fel de copil este Nicu? (Nicu este un copil harnic, căruia îi place să muncească și să ajute pe cei bătrîni).

— Voi îi ajutați pe părinții și pe bunicii voștri la treabă? Cîțiva copii vor răspunde cum își ajută ei părinții și bunicii.

4) Citirea coloanelor de cuvinte de către copii; citirea pe sărite și citirea selectivă a cuvintelor din coloane.

5) Citirea demonstrativă a textului închegat. Se citește textul cu voce tare, expresiv.

6) Citirea pe unități didactice. Textul va fi împărțit astfel:

Bunicul are barbă albă. El taie lemne cu toporul. Poc, poc, poc! / — Bunicule, car eu lemnele! — Bine, Nicule. Bunicul se bucură.

După citirea fiecărui fragment, se pun următoarele întrebări:

— Ce se spune că are bunicul? (Bunicul are barbă).

— Cum este barba bunicului? (Barba bunicului este albă).

— Ce face bunicul? (Bunicul taie lemne).

— Cu ce taie el lemne? (El taie lemne cu toporul).

— Ce se aude cînd lovește cu toporul? (Se aude un zgomot: poc, poc!).

— Ce spune Nicu? (Nicu spune că vrea să care el lemnele).

— Ce face bunicul? (Bunicul se bucură).

— De ce se bucură bunicul? (Pentru că are un nepoțel harnic).

7) Povestirea textului de către copii, în mod liber.

Scanned with OKEN Scanner

8) Citirea integrală a textului de către 5—6 copii, urmată de citirea pe sărite și citirea selectivă, pentru a verifica caracterul conștient al citirii.

9) Completarea silabelor lipsă din cuvintele: *Bar...; lem...; ...nic; ...por.*

10) Citirea selectivă a tuturor cuvintelor (din această pagină), care cuprind litera *b* sau *B*.

IV. **Tema pentru acasă.** Să citească coloanele de cuvinte și textul închegat, să povestească bucata și să compună din literele alfabetului decupat propoziția: „Bunicul se bucură".

4. Volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi pe care trebuie să le posede elevii la sfîrșitul perioadei abecedare

La sfîrșitul perioadei abecedare, elevii trebuie să posede — în linii generale — următorul volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi:

— să cunoască toate sunetele și literele;

— să citească conștient și curgător un text, pe măsura înțelegerii lor, scris de mînă sau de tipar;

— să știe să stea corect la scris și să țină corect caietul și tocul;

— să scrie corect și curgător în cele trei spații elementele literelor, literele mari și mici, cuvinte, propoziții și texte mici;

— să transcrie texte de tipar;

— să scrie, după dictare, un text mic, compus din propoziții scurte și din cuvinte cunoscute de ei;

— să știe să execute independent o lucrare, după modelul dat de învățător;

— să participe la convorbirile făcute pe baza intuirii tablourilor sau a povestirilor citite;

— să redea în cuvinte proprii conținutul unei povestiri auzite sau citite;

Scanned with OKEN Scanner

— să spună pe de rost poezii, să cînte cîntece, să dezlege ghicitori;

— să știe să-și facă temele acasă, după indicațiile învățătorului;

— să respecte pe cei mari;

— să iubească munca și să aibă deprinderile muncii în colectiv.

Prin conținutul textelor din abecedar, al istorioarelor spuse de învățător etc. trebuie să li se dezvolte dragostea față de patrie, față de poporul muncitor, față de Partidul Comunist Român și conducătorii săi.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL V

PERIOADA POSTABECEDARĂ DE PREDARE A CITIRII ȘI SCRIERII

Perioada abecedară se consideră încheiată după ce elevii și-au însușit toate literele alfabetului, știu să citească și să scrie cuvinte, propoziții și chiar texte închegate și izbutesc să înțeleagă conținutul celor citite. În practica școlară acest lucru se întîmplă aproximativ în jurul datei de 15 februarie, după studierea în întregime a *Abecedarului*.

Perioada postabecedară durează, în continuare, pînă la sfîrșitul anului școlar, iar locul abecedarului îl ia cartea de citire.

Problemele metodice ale predării citirii vor fi examinate în capitolele următoare, în cadrul predării acesteia în clasele I—IV.

În capitolul de față se vor prezenta numai unele particularități mai importante ale procesului citirii și scrierii elevilor în perioada postabecedară, particularități care își pun, cum e și firesc, amprenta asupra dezvoltării deprinderilor de citire corectă, curentă, conștientă etc.

1. Particularități ale citirii de către elevi, pe treapta postabecedară

O particularitate a citirii copiilor pe această treaptă constă în *specificul cîmpului de citire al copilului*.

Spre deosebire de citirea din perioada abecedarului, unde, în mod predominant, îndeosebi în faza inițială, citirea se rea-

lizează *prin sinteza sunetelor în silabe și a silabelor în cuvinte la vederea literelor cunoscute*, pe treapta postabecedară silaba apare *ca o formă optimă întregită*, ca o grupare întreagă de litere, iar preocuparea esențială în procesul citirii constă în grija de a deprinde pe copii să unească silabele în cuvinte. În timpul cititului silabei lipsește necesitatea perceperii fiecărei litere din silabă (afară de rari excepții). Este vorba de un proces de integrare continuă, ascendentă, a activității de analiză și sinteză. În perioada postabecedară are loc trecerea treptată de la citirea pe silabe la citirea cuvintelor întregi, astfel încît citirea copiilor se apropie treptat de cea a unui lector cu experiență. Ca atare, o serie de exerciții și procedee metodice care pregăteau citirea coloanelor de cuvinte, a propozițiilor și a textelor închegate (compunerea cuvintelor din literele alfabetului decupat, citirea pe urma proaspătă a analizei și sintezei fonetice a cuvintelor etc.) nu mai constituie o necesitate imperioasă pentru pregătirea citirii. Ele se mai folosesc numai în condițiile elevilor rămași în urmă la învățătură sau în cazul citirii unor cuvinte mai dificile pentru elevi datorită lungimii și componenței lor fonetice (acestea constituind însă doar cazuri izolate, în unele lecții de citire).

O altă particularitate a citirii pe treapta postabecedară strîns legată de cea de mai sus constă în *sesizarea sensului cuvintelor* înainte de a fi citite în întregime. Se pune întrebarea: în ce constă deosebirea, din acest punct de vedere, între citirea din perioada postabecedară și cea abecedară.

Procesul citirii pe treapta abecedară se realizează prin perceperea cuvîntului în întregime de către copii, tocmai datorită dezvoltării la un nivel corespunzător a activității analitico-sintetice, cu predominarea sintezei sau, în unele cazuri, prin perceperea numai a unei părți a structurii grafice a cuvîntului. Înțelegerea sensului cuvintelor, în acest din urmă caz, se realizează — prin anticipare — datorită raportării lor la sensul integral al propoziției sau al frazei.

Așa cum s-a arătat, cînd ne-am referit la fenomenul sesizării în examinarea procesului citirii în perioada abecedarului, sesizarea înțelesului cuvintelor reprezintă o activitate mintală importantă a copilului. Sesizarea sensului, cînd se realizează

just, denotă gradul de pătrundere a conținutului de idei exprimat în context, înțelegerea ideii exprimată prin propoziție sau frază. Această treaptă de evoluție mintală nu trebuie desprinsă, în esență, de specificul metodelor și procedeelor pedagogice adecvate folosite.

Pe treapta postabecedară, citirea pe baza sesizării sensului cuvintelor, în condițiile folosirii unor metode și procedee adecvate, își păstrează și adîncește caracterul propriu perioadei abecedare, dar acum sesizarea semnificației apare, îndeosebi, în timpul citirii celei de-a doua părți a cuvîntului.

În perioada postabecedară apare *un nou raport între perceperea vizuală a cuvîntului și pronunțarea lui.* Pe cîtă vreme, pe treapta abecedară, controlul vizual se efectua pe elemente (litere și mici sinteze de litere în silabe), pe treapta postabecedară se realizează sinteze mai largi (silabă-cuvînt), cu o mai largă funcție de integrare și recunoaștere, ceea ce face să crească indicii corectitudinii și rapidității citirii.

Caracteristic este faptul că, în perioada postabecedară, elevii citesc și scriu șoptind, deoarece șoapta oferă un sprijin, o întărire kinestezică în percepția vizuală, asigură un control auditiv asupra sintezei optice realizate în citire, ajută la sesizarea sensului cuvintelor. Articularea kinestezică joacă un rol important în fixarea cuvîntului, în fixarea ordinii sunetelor în cuvînt, a succesiunii cuvintelor în propoziție. Excluderea pronunțării, pe șoptite, în timpul scrierii, a dictărilor atrage după sine perturbări în scrierea școlarilor, apărînd o serie de greșeli (omisiuni, înlocuiri de litere, silabe etc.).

Citirea corectă a cuvintelor (fără înlocuiri, omisiuni sau adăugiri de litere, silabe etc.) este condiționată — între altele — de lungimea cuvintelor și de componența lor fonetică. După cum au arătat cercetările experimentale psihologice, elevii clasei I (pe treapta postabecedară) pot să perceapă corect un cuvînt compus din 4 litere (pronume, conjuncții, prepoziții, cuvinte simple, monosilabice); în clasa a II-a, cuvinte alcătuite din 9 litere, în clasa a III-a, cuvinte din 14 litere.

Totuși, lungimea cuvintelor nu este singura condiție care determină perceperea lor în perioada postabecedară.

Scanned with OKEN Scanner

În ceea ce privește componența grafică, succedarea regulată a consoanelor și a vocalelor în cuvintele lungi face ca acestea să fie mai accesibile citirii. Și, dimpotrivă, cuvintele cu aglomerări de consoane prezintă serioase dificultăți de pronunțare. Citirea corectă este condiționată și de lungimea propozițiilor și a frazelor, de construcția și forma lor. Astfel, propozițiile simple sau cele dezvoltate ale căror cuvinte se leagă lesne, ca sens, între ele (legarea cu cele citite înainte) se percep și se citesc de către copii mult mai repede și mai ușor; tot astfel se petrec lucrurile cu propozițiile și frazele care au un caracter narativ. În schimb, frazele care conțin propoziții subordonate se citesc mai greu.

O preocupare esențială în dezvoltarea citirii pe această treaptă o constituie înțelegerea de către elevi a sensului propozițiilor, al frazelor pe care le citesc, pentru a putea cuprinde semnificația textului în întregime. Diferența calitativă, pe plan psihologic, între această perioadă și cea analizată anterior constă în faptul că, de astă dată, textele fiind mai complexe, iar ilustrațiile mai puțin apte să reflecte toată varietatea aspectelor tratate în text, constituirea *contextului*, a înțelegerii ansamblului bucății în procesul citirii se realizează prin mijloace legate tot mai mult de lectură.

Ceea ce este principal și necesar de remarcat, vorbind despre înțelegerea de către copii a textelor citite de ei în perioada postabecedară, este slaba însușire a conținutului textului. Elevii, pe această treaptă a cititului, își însușesc detalii separate din povestire și se încurcă de obicei în formularea răspunsurilor la întrebările puse cu privire la conținutul de idei. Se creează impresia că elevii citesc propoziții și nicidecum texte ca un tot întreg.

Din detaliile povestirilor, pe treapta de citire respectivă, se întipăresc în primul rînd momentele descrise emoțional.

Cu cît este mai grea povestirea prin construcția ei și cu cît cuprinde mai multe cuvinte neînțelese de copil, cu atît devine mai neclar pentru el conținutul general al povestirii, al textului respectiv.

De acest lucru trebuie să se țină seama în mod deosebit în elaborarea textelor de citire pentru perioada postabecedară.

Scanned with OKEN Scanner

Mai remarcăm un fapt și anume acela că nu trebuie pus semnul egalității între înțelegerea de către copii a unui text povestit și cel citit de ei în mod independent. La citirea independentă conținutul de bază al celor citite scapă adeseori copilului, datorită încă unei slabe tehnici a cititului.

Un sprijin important în citire îl are în această etapă *intonația*, care marchează sensuri, le reliefează și fixează auditiv, permițînd elevilor să realizeze continuitatea înțelegerii textului.

Unii elevi, fiind preocupați să înțeleagă sensul frazei sau al propoziției pe care o citesc, întîlnind unele cuvinte grele, le înlocuiesc. De aici necesitatea cunoașterii prealabile de către copii a sensului cuvintelor folosite în text și a sensului întregii bucăți de citire pe baza povestirii învățătorului, prin intuirea ilustrațiilor legate de conținutul bucății, precum și prin citirea model (corectă, expresivă etc.) de către învățător. Pregătiți în acest mod, copiii pot citi cu ușurință texte care prezintă greutăți (eșalonate în mod gradat), atît în ceea ce privește sensul, cît și structura fonetică sau grafică a cuvintelor.

În realizarea acestei citiri, o importanță deosebită o prezintă rapiditatea perceperii, care are la bază procese complexe fiziologice, între care mișcarea liniară a ochilor, în urmărirea succesiunii: silabe, cuvînt, propoziție etc. Cu cît se fac mai multe pauze, mai multe fixări și reveniri, cu atît rapiditatea citirii este mai mică. Viteza citirii depinde de greutatea conținutului textului, precum și de forma sa.

Nu numai fiecare povestire, ci și fiecare rînd din text, fiecare propoziție se caracterizează printr-un anumit ritm de citire.

Cuvintele al căror sens nu le apare clar copiilor, ei le recitesc cîteodată de două-trei ori și chiar de mai multe ori. Uneori, copiii repetă și cuvinte pe care le citesc ușor și dintr-o dată, cînd lîngă acestea se găsesc cuvinte cu o structură fonetică complicată sau cuvinte necunoscute. Explicația constă în aceea că ei urmăresc să înțeleagă sensul grupelor de cuvinte în mod legat, pentru a descifra sensul întregii propoziții sau fraze.

Caracteristic pentru citirea elevilor pe treapta postabecedară este faptul că nici cititul corect, nici înțelegerea celor citite

nu au o corelație pozitivă cu rapiditatea citirii. Între corectitudinea citirii, pe de o parte, și rapiditatea ei, pe de altă parte, există un raport invers. Cu cît copiii dau mai multă atenție citirii corecte și înțelegerii sensului celor citite, cu atît rapiditatea citirii este mai mică. De aceea, grăbirea ritmului citirii pe treapta postabecedară constituie o greșeală.

Unul din indiciile de bază ale gradului însușirii de către elevi a citirii îl constituie citirea corectă. Fără o citire corectă nu se poate realiza expresivitatea și nici caracterul conștient al citirii.

2. Greșeli de citire ale elevilor în perioada postabecedară; măsuri pentru prevenirea și lichidarea lor

Caracteristicile citirii în perioada postabecedară nu ar fi complete, dacă nu ne-am referi și la problema corectitudinii citirii, care constituie unul din indicii de bază ai acestei activități. Problema corectitudinii citirii este strîns legată de studierea greșelilor făcute de elevi în procesul citirii. Cercetarea acestor greșeli are o importanță deosebită.

Cercetările științifice, practica școlară ne arată că pe treapta postabecedară greșelile de citire pe care le fac copiii constau în: înlocuiri, omiteri sau adăugiri de litere, silabe sau cuvinte, accentuări greșite, denaturări, inversiuni de litere sau silabe. Acestora li se adaugă repetările de cuvinte, greșeli care, după natura lor psihologică, diferă de celelalte. Cele mai frecvente greșeli sînt repetările și înlocuirile. Pentru a le putea preveni și lichida, e necesar să fie cunoscute, în primul rînd, cauzele care le generează.

Greșelile de citire constînd în repetare au cauze variate, ca: *a*) neputința copilului de a uni într-o imagine sonoră silabele citite, este vorba așadar de o deficiență a sintezei (perceptive și ideative) privind cuvîntul. Pentru prevenirea unor astfel de greșeli sînt necesare explicații și exerciții prealabile cu privire la pronunțarea cuvîntului și, eventual, compunerea lui din

literele alfabetului decupat; *b*) neputința copilului de a lega ultimul cuvînt citit de sensul celor citite mai înainte (sinteză ideativă a grupurilor de cuvinte). În prevenirea acestor greșeli o contribuție însemnată o are citirea model. Față de acest tip de greșeli (repetare) trebuie să se manifeste multă înțelegere și răbdare, întrucît ele se lichidează în măsura în care copilul, în practica citirii, se apropie de nivelul citirii adultului, adică își formează cîmpul de citire la nivelul cuvîntului, își consolidează tehnica citirii.

Dintre greșelile de citire constînd în înlocuiri de litere, silabe, cuvinte, marea majoritate au la bază o sesizare perceptivă, incompletă, greșită. Orientîndu-se după sensul celor citite, copilul anticipează despre ceea ce se va vorbi mai departe și înlocuiește cuvîntul ce urmează a fi citit cu un altul presupus, anticipat, fără ca totuși să schimbe sensul respectiv. Înlocuirile se mai produc și datorită tendinței copiilor de a simplifica un cuvînt necunoscut sau greu de pronunțat. În asemenea cazuri, un cuvînt neînțeles este înlocuit cu un altul, mai mult sau mai puțin înțeles sau chiar neînțeles, dar care se pronunță mai ușor. Unele înlocuiri provin din tendința copiilor de a „aluneca" spre limba vorbită, mult mai accesibilă lor, sau datorită faptului că ei „modelează" stilul autorului după anumite „clișee" verbale familiare (stereotipii verbale). În general, greșelile de citire constînd în înlocuiri trebuie să fie corectate după ce copilul a citit propoziția sau fraza în întregime. El poate, uneori, pe parcurs sau la finele citirii, să sesizeze singur greșeala făcută și să se corecteze la timp. Cînd lucrul acesta nu se întîmplă, i se poate cere copilului să recitească selectiv anumite cuvinte pe care le-a omis, să le compună din literele alfabetului decupat sau folosind și alte procedee, care să-l determine să urmărească cu toată atenția ordinea, succesiunea cuvintelor din propoziție, să le transforme corect în structuri fonetice cu sens. Un rol important îl are și sesizarea de către ceilalți copii a greșelilor pe care le face un elev în timpul și după efectuarea citirii sale. Prevenit astfel, elevul se străduiește să realizeze o citire corectă.

Baza psihologică a greșelilor sub formă de omiteri sau adăugiri de litere, silabe, cuvinte o constituie sesizarea perceptivă

greșită a cuvîntului întreg sau a anumitor silabe (dificultăți de sinteză a silabelor unui cuvînt). Numărul acestor greșeli este însă redus, datorită faptului că elevii, neavînd format cîmpul de citire egal cu cel al cuvîntului pe care-l citesc, sînt obligați să urmărească, în mod atent, structura grafică silabică a cuvintelor.

Greșelile de accentuare, după natura lor psihologică, nu sînt greșeli de citit, ci greșeli care de obicei țin de limba vorbită a copilului, ele explicîndu-se deci prin deosebirea dintre limba vorbită și limba literară folosită în manual. Copilul citește așa cum vorbește, limba literară nefiindu-i cunoscută îndeajuns. Nu rareori, după denaturarea cuvîntului neînțeles, copilul se oprește deodată, declarînd: „Nu pot citi acest cuvînt, nu știu ce înseamnă". Alteori, cauza greșelilor făcute de copil constă în aceea că el nu poate face legătura de sens dintre cuvîntul citit și celelalte cuvinte.

Greșelile privind denaturarea în citire constau în înlocuirea cuvintelor din text cu o grupare sonoră lipsită de orice sens. Aceasta se întîmplă, îndeosebi, în citirea cuvintelor neînțelese de elevi, neexplicate în prealabil.

Ca măsuri pedagogice se impun: dezvoltarea vorbirii copiilor, munca susținută pentru îmbogățirea vocabularului lor, pentru însușirea limbii literare, nu numai în procesul citirii, ci și prin povestiri, intuiri de ilustrații, explicația anticipată a conținutului de idei al textului etc.

Scopul principal al citirii de către copii este înțelegerea celor citite. Pentru ca ei să înțeleagă cele citite, trebuie să citească corect, curent, să-și fi însușit tehnica citirii.

Între tehnica citirii și înțelegerea celor citite există o strînsă legătură. Cu cît copiii vor putea citi mai bine propozițiile, textele, cu atît vor putea pătrunde mai bine sensul lor, vor fi mai bine înțelese. Dar, așa cum s-a arătat, perioada postabecedară se caracterizează printr-o încă slabă tehnică a citirii. Aceasta se reflectă în prezența unor greșeli de citire, într-un deficit de înțelegere a sensului celor citite, cu lipsuri în expresivitatea citirii. În prevenirea și lichidarea greșelilor, un rol deosebit de important îl au și indicațiile verbale date dinainte elevilor: „Silește-te să citești corect, să înțelegi ceea ce citești"

sau „citește mai expresiv". Asemenea indicații stimulatoare s-au dovedit a fi prețioase, ele micșorînd în bună măsură diversele categorii de greșeli, cu excepția repetărilor. Silindu-se să citească fără greșeli, elevii manifestă o mai mare atenție pentru perceperea textului, se silesc să verifice ceea ce au citit și datorită acestui fapt ei repetă unele cuvinte sau chiar propoziții întregi.

Arătînd aspectul pozitiv al indicațiilor verbale în procesul citirii, menționăm și faptul că excesul de indicații verbale are o influență negativă asupra rapidității citirii, datorită, așa cum s-a arătat, creșterii frecvenței greșelilor constînd în repetare.

În mod gradat, în funcție de particularitățile de vîrstă ale copiilor, de posibilitățile lor de înțelegere, manualele de citire pentru clasa I cuprind bucăți de citire cu conținut practic științific din domeniul științelor naturii, geografiei și istoriei, precum și texte literare în proză sau versuri.

Citind propozițiile, textele din cartea de citire, elevii trebuie să știe să răspundă la întrebările puse de învățător în legătură cu cele citite și să poată să povestească textul citit, cu cuvintele lor sau cît mai aproape de text.

Elevii trebuie să știe să împartă în silabe și sunete orice cuvînt citit, să compună din literele alfabetului decupat — unitatea de compunere fiind silaba — orice cuvînt din cartea de citire și să-l citească corect.

3. Sarcini didactice privind scrierea elevilor în perioada postabecedară

Munca de dezvoltare a deprinderilor de citire, de înțelegere a textului citit trebuie să se desfășoare paralel cu cea a dezvoltării scrierii.

Pe linia însușirii scrierii corecte, școlarii întîmpină unele greutăți mai ales la „legarea unor anumite litere, ca, de pildă, în cuvintele: *ochi, bravo, vreau*, la articularea grafică a literei *v* cu litera *r*. În scriere se organizează lanțuri de mișcări

legate, care trebuie să fie suple, rapide, proporționale și corecte. Semnele ajutătoare mici, ca sedila lui *ș* și *ț* sau linioara lui *t*, *ţ*, semnul lui *î* sînt deosebit de importante. Dacă se scrie «școală» și se uită sedila lui *ș*, cuvîntul se schimbă, vom avea cuvîntul «școală» (de la verbul a se scula). Scrierea semnelor ce diferențiază grafemele cu aceeași bază grafică are deci o mare însemnătate. Învățătorul trebuie să le acorde o importanță deosebită"[1].

În această perioadă, scrierea pe bază de dictare constituie forma predominantă între activitățile destinate dezvoltării deprinderii de scris a elevilor. Pe această treaptă, copiii au deja dobîndite priceperile de a aplica conștient regulile tehnice și grafice ale scrisului, de a-și controla procesul scrierii. Materialul pentru dictare îl constituie scurte texte închegate din cartea de citire sau anumite fragmente logic închegate, strofe din poezii, mici bucăți literare din literatura pentru copii, texte compuse de învățător etc. Și aci, pentru scrierea cuvintelor grele (datorită lungimii sau complexității structurii lor sonore și grafice) se folosește procesul compunerii lor prealabile din literele alfabetului decupat. De asemenea, este încă folosită analiza fonetică pînă la silabă. Procedeul dictării în perioada postabecedară se deosebește întrucîtva de cel folosit în perioada abecedară. Cîtă vreme în perioada abecedară dictarea unei propoziții simple și îndeosebi a celor dezvoltate (formate din 4—5 cuvinte) se făcea cerîndu-se copiilor să rețină și să scrie cuvinte sau grupe de cuvinte dictate separat, succesiv, în perioada postabecedară se tinde ca, treptat, copiii să scrie propoziții dictate în întregime.

Spre sfîrșitul perioadei postabecedare se introduce și dictarea unor fraze. Dictarea se face pînă la semnele de punctuație care delimitează propozițiile. Semnele de punctuație se indică de învățător, copiii necunoscînd încă punctuația în cuprinsul frazei.

Celelalte forme de activitate ce privesc procesul scrierii (copierea, transcrierea etc.) folosite în perioada abecedară sînt

[1] U. Șchiopu, *Curs de psihologia copilului*, București, E.D.P., 1963, p. 299.

corelate — în această etapă — din ce în ce mai strîns cu cunoştinţele elementare de gramatică, de expunere şi compunere. Dar, şi în această situaţie, ele trebuie privite ca mijloace esenţiale de dezvoltare a deprinderii scrierii corecte. De aici, necesitatea unei exigenţe continuu sporite în ceea ce priveşte calitatea scrisului elevilor, indiferent de natura sau scopul exerciţiilor de scris pe care aceştia le efectuează.

Scanned with OKEN Scanner

METODICA PREDĂRII CITIRII

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL I

CALITĂȚILE CITIRII ȘI MIJLOACELE FORMĂRII LOR

Formarea și dezvoltarea deprinderilor de citire la elevi constituie o sarcină de bază a cadrelor didactice în predarea obiectului limbii române. Deprinderea citirii curente, corecte, conștiente, expresive, o dată realizată, permite elevilor să parcurgă și să asimileze volumul de cunoștințe prevăzut de programa școlară, în perioada școlarității, exercitînd totodată o largă influență asupra întregii lor activități psihice.

Deprinderea de a citi parcurge în dezvoltarea ei o cale complexă. Astfel, în clasa I, în perioada abecedarului, copilul își însușește citirea, în primul rînd, în activitatea de compunere a cuvintelor din literele alfabetului decupat. Desfășurînd o asemenea activitate sub îndrumarea învățătorului și citind cuvintele pe care le-a compus, sarcina esențială este de a realiza nu numai o citire corectă, ci și o citire conștientă. Aceasta se realizează, pe de o parte, prin cunoașterea sensului cuvîntului pe care l-a compus și l-a citit, iar pe de altă parte, prin cunoașterea structurii lui fonetice și grafice, pe baza analizei prealabile, efectuată în desfășurarea lecțiilor.

Pe bază de exerciții sistematic organizate, copiii învață să citească și alte cuvinte, formate din litere cunoscute, fără ca în prealabil acestea să fi fost analizate sau compuse din literele alfabetului decupat.

De la citirea cuvintelor izolate, copiii trec la citirea propozițiilor și, mai apoi, a textelor închegate.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru aceasta se desfășoară o serie de forme de activități didactice, care asigură o citire corectă și conștientă de către elevi.

Astfel, copiii se familiarizează, treptat, cu citirea corectă a cuvintelor în propoziție, condiție esențială a înțelegerii sensului propoziției; cunosc diferite forme de punctuație și învață să le respecte în citire (propoziții interogative, exclamative etc.); sînt inițiați în citirea pe roluri a diverselor propoziții din textele închegate; se folosește procedeul citirii selective pentru a verifica în ce măsură citirea lor este conștientă ș.a.

Asemenea forme de activitate didactică legate de munca perseverentă de dezvoltare a cîmpului de citire al copilului contribuie la formarea bazelor citirii copiilor în perioada abecedară.

În perioada postabecedară și în clasele următoare, elevii trebuie să-și formeze și să-și dezvolte deprinderea de a citi corect, curent, conștient și expresiv.

Se vor examina, în cele ce urmează, conținutul și modul cum trebuie desfășurată munca didactică în realizarea acestui obiectiv.

1. Citirea corectă

Prin citire corectă se înțelege citirea clară a cuvintelor, fără deformări, fără omiteri, adăugiri sau repetări de sunete, silabe sau cuvinte, cu o accentuare corectă a cuvintelor din propoziție sau frază.

În vederea formării și dezvoltării citirii corecte se folosesc diverse procedee.

a) *Pregătirea pentru citire.* Aceasta constă în alegerea de către învățător — din textul bucății — a cuvintelor grele ca articulare fonetică și lungi; cuvintele selecționate se analizează împreună cu elevii, din punct de vedere fonetic, se explică sensul lor și, eventual, în clasa I se compun de către elevi din literele alfabetului decupat.

Scanned with OKEN Scanner

b) *Citirea demonstrativă a învățătorului.* Aceasta se poate efectua fie înainte de citirea elevilor, fie după citirea lor.

Învățătorul spune: „Urmăriți-mă, pe carte, cum voi citi eu, corect, fără să mă grăbesc, respectînd semnele de punctuație". După citirea slabă a unui elev, învățătorul poate citi textul în mod demonstrativ și, apoi, pune pe elev să-l citească din nou.

c) *Citirea în cor.* Uneori, părțile mai dificile din text pot fi citite în cor. Folosirea acestui procedeu are — între altele — o influență pozitivă îndeosebi în realizarea justă a intonației.

După citirea în cor, citesc din nou elevii mai slabi. Desigur că un asemenea procedeu trebuie aplicat pentru citirea unui șir de 3—4 propoziții care nu pot fi memorizate de elevi după o asemenea citire, spre a evita caracterul mecanic al citirii următoare.

d) *Controlul permanent al învățătorului asupra citirii elevilor și controlul celorlalți elevi asupra citirii colegului lor.* În mod obligatoriu trebuie corectate greșelile pe care le fac elevii în procesul citirii.

Corectarea acestor greșeli se face în funcție de felul greșelii. Astfel, dacă elevul a accentuat greșit un cuvînt, fapt ce denaturează sensul propoziției (de exemplu: „mînà" în loc de „mînă", verb în loc de substantiv), el trebuie să fie lăsat să citească și cuvîntul următor de care este legat prin sens, în cazul acesta copilul avînd posibilitatea să se corecteze singur. Astfel de greșeli se vor reduce foarte mult, dacă elevii cunosc dinainte, așa cum s-a arătat mai sus, conținutul întregii acțiuni; în acest caz cuvintele se integrează logic cu sensul lor în succesiunea rațională a întregului text. Numai în caz contrar intervine învățătorul. Procedeele de corectare a greșelilor se bazează pe participarea unitară a auzului (ascultă atent, înțelege și ține minte), pe văz și pe mișcarea mîinii în scris.

Întreaga clasă trebuie să urmărească felul cum citește elevul indicat să citească.

Scanned with OKEN Scanner

Încă din perioada abecedară, trebuie să-i deprindem pe școlari să aibă o atitudine critică față de citirea colegilor lor.

Copiii observă, de obicei, greșelile făcute în timpul citirii de către colegii lor. După ce elevul a citit, se discută felul cum a făcut lectura, unde a greșit, cum trebuie corectate greșelile.

O astfel de muncă contribuie la dezvoltarea deprinderilor de citire ale tuturor elevilor din clasă.

e) *Pronunțarea cu glas tare, fără grabă, a fiecărui cuvînt în timpul citirii textului.* Aceasta contribuie la formarea unei citiri corecte. Uneori, citirea corectă este împiedicată de o deficiență oarecare în vorbirea elevului (de pildă, un elev nu face distincție în pronunțarea sunetelor *s* și *ș*, *s* și *z*, înlocuindu-le reciproc).

Acești elevi trebuie să fie puși să facă exerciții dese de pronunțare a sunetelor respective, arătîndu-li-se poziția organelor vorbirii în timpul pronunțării lor.

f) *Reglarea ritmului de citire.* Fiecare copil își are ritmul lui mijlociu de citire. Cînd copiii, din diverse motive, se grăbesc să citească prea repede, fac greșeli de citire. În acest caz, elevii trebuie să fie îndrumați să citească mai rar — în raport cu nivelul dezvoltării deprinderii de citire. Sporirea vitezei de citire se face treptat, printr-o serie de procedee, ca, de pildă, citirea în cor, citirea pe roluri, procedee care ajută la îmbunătățirea citirii, prin faptul că elevii se deprind cu un ritm de citire asemănător colegilor lor.

g) Un procedeu eficient, care contribuie la cultivarea preciziei pronunțării este *citirea jocurilor de cuvinte* („Capra crapă piatra" etc.). Ele sînt citite la începutul rar, apoi din ce în ce mai repede, în cor și individual.

h) În sfîrșit, mai menționăm un procedeu folosit pentru clasele mici (clasa I și a II-a), și anume, *citirea textului scris de mînă pe tablă* de către învățător.

Textul scris pe tablă cuprinde cuvinte mai grele, în citirea cărora elevii greșesc mai des (cuvinte cu 2—3 consoane alăturate etc.).

Scanned with OKEN Scanner

2. Citirea curentă

Elevii trebuie deprinși să citească suficient de repede, însă nu grăbit. Citirea curentă trebuie să se dezvolte o dată cu corectitudinea, expresivitatea și caracterul conștient al citirii.

În procesul citirii, copiii trebuie să observe și să respecte accentele logice ale propoziției, adică acele cuvinte care determină îndeosebi sensul propoziției sau al frazei respective. O citire grăbită sau prea lentă, în etapa în care nu s-au elaborat încă deprinderile de citire, împiedică realizarea acestei cerințe a citirii, nu-i conduce pe elevi la înțelegerea celor citite.

Fiecare elev se deprinde cu un ritm al său de citire. Mai ales în clasele mici, ritmul de citire depinde și de unele particularități individuale ale copilului (vioi, lent), de greutatea textului respectiv, de acuitatea vederii, de antrenament etc.

Viteza citirii trebuie să se dezvolte paralel cu viteza înțelegerii. Este aici și o condiționare în care procesul înțelegerii este primordial. Este necesar ca, pe bază de exerciții, să se ajungă la situația ca viteza normală a citirii elevilor claselor a III-a și a IV-a să corespundă cu ritmul vorbirii lor.

În vederea reglării optime a ritmului de citire al elevilor se folosesc o serie de procedee:

a) *Verificarea citirii conștiente.* După ce un elev a citit un fragment sau cîteva propoziții, i se pun întrebări în legătură cu cele citite. Astfel elevul își va corija citirea prea rapidă, spre a înțelege sensul celor citite.

b) *Citirea pe roluri.* Citirea pe roluri, ca și citirea dialogurilor îndrumează procesul citirii elevilor în conformitate cu ritmul normal cerut de conținutul fagmentului respectiv. Citirea întrebărilor trebuie să fie încredințată unui cititor bun, astfel încît elevul care citește răspunsurile să-și regleze ritmul de citire după acesta.

c) *Citirea poeziilor învățate pe de rost.* O astfel de citire îl obligă pe elevul cu un ritm de citire mai rapid să citească

în ritmul propriu recitării, contribuind astfel la asigurarea expresivității citirii, condiție esențială în citirea poeziilor.

d) *Citirea consecutivă, de către mai mulți elevi, a părților unui text.* Astfel, elevul care citește mai lent, fiind pus să citească după elevii care citesc curent, se străduiește să realizeze și el o citire asemănătoare; sau, dimpotrivă, un altul care citește prea repede caută să se apropie de ritmul normal al colegilor săi. La aceasta contribuie și indicația învățătorului, dînd ca model de citire pe elevii care citesc bine.

3. Citirea conștientă

O cerință esențială o constituie înțelegerea textului. Însușirea citirii de către elevi trebuie să realizeze o atare eficiență, citind o carte, începînd cu abecedarul, copiii să înțeleagă just cele citite și să redea corect conținutul textului parcurs. De aici importanța deosebită ce trebuie acordată caracterului conștient al citirii.

Fac o mare greșeală unele cadre didactice care consideră că, în practica citirii, se poate separa însușirea sensului celor citite de tehnica citirii. Există la aceștia părerea că sarcina citirii în clasele mici se reduce aproape numai la formarea tehnicii citirii, munca cu privire la înțelegerea celor citite revenind claselor mai mari. Procedîndu-se astfel, se omite faptul esențial, și anume acela că procesul citirii este valoros numai ca act al gîndirii conștiente. Aici intervin implicații psihologice mai largi și care explică relația dintre înțelegerea textului și influența sa asupra capacității de a citi curent.

Lecțiile de citire explicativă trebuie astfel organizate, încît exercițiile de citire să fie subordonate scopului principal, acela de a înțelege și memora cele citite.

Studierea de către elevi a bucăților de citire cu conținut literar sau cu conținut practic științific trebuie să urmărească permanent însușirea înțelesului lor de către elevi, priceperea de a-și reprezenta în mod concret conținutul celor citite, înțelegerea ideilor principale și stabilirea unei atitudini juste față

Scanned with OKEN Scanner

de cele citite. Așa, de pildă, în citirea unei opere literare, elevii trebuie să poată indica personajele principale, să poată să le descrie înfățișarea (aspectul exterior), să le aprecieze în mod critic comportarea etc.

Înțelegerea textului constă în priceperea de a analiza și generaliza conținutul său, aceasta realizîndu-se cu atît mai ușor cu cît textul nou se bazează pe legături asociative cu materialele similare anterioare. Cadrele didactice trebuie să pună în fața elevilor probleme care să le trezească și să le stimuleze dorința de a le rezolva, să le creze o atitudine activă față de textul citit, să le mărească interesul față de evenimentele, personajele descrise etc.

Pentru aprofundarea mai temeinică a conținutului lecției este foarte util ca uneori să se dea elevilor sarcina urmăririi unei probleme precise, legată de ideea principală a textului (relația cauză-efect, comportarea personajelor etc.). În acest caz, concluzia trasă după citire va fi fundamentată, motivată.

În acest scop este necesar ca învățătorul să facă o legătură cît mai strînsă între faptele descrise în text și experiența de viață a elevilor, apropiind astfel conținutul și ideile textului de posibilitățile lor de înțelegere. Procedîndu-se astfel, se stabilește mai lesne legătura dintre experiența de viață și impresiile anterioare ale elevilor și faptele descrise în textul citit, determinîndu-i să introducă și să valorifice propria experiență în procesul de percepere și înțelegere a conținutului textului. Această concluzie își găsește confirmarea în teza lui I. P. Pavlov despre rolul legăturilor asociative între vechile și noile cunoștințe.

În vederea asigurării caracterului conștient al citirii, elevii trebuie ajutați să înțeleagă sensul fiecărui cuvînt și al fiecărei propoziții, să cuprindă sensul fiecărui fragment logic închegat și să poată stabili ideea principală, făcînd legătura logică dintre aceasta și ideile secundare.

Cum își însușesc elevii sensul cuvintelor și al propozițiilor?

Chiar din clasa I, elevii posedă un volum destul de însemnat de cuvinte, și, uneori, se exprimă destul de bine, însă ei nu înțeleg încă sensul multor cuvinte, deși pe unele le folosesc în vorbire.

Scanned with OKEN Scanner

Învățătura marxist-leninistă cu privire la legătura indisolubilă dintre limbă și gîndire ne ajută să lămurim problemele logice ale procedeelor de explicare a cuvintelor.

Cuvîntul este forma de exprimare a noțiunii. A explica un cuvînt necunoscut înseamnă a dezvălui esența noțiunii respective, a determina conținutul, sfera, raportul ei față de alte noțiuni.

Înțelegerea sensului cuvintelor se realizează prin diverse procedee:

a) Arătînd copiilor obiectul sau acțiunea denumită prin cuvînt. Acest procedeu corespunde particularităților de vîrstă ale gîndirii elevilor mici.

Percepînd în mod nemijlocit un obiect, copilul îi descoperă o serie întreagă de însușiri; cu cît în procesul perceperii participă mai mulți analizatori, cu atît cunoștințele copiilor despre obiectul respectiv vor fi mai complete și adecvate.

b) În cazul cînd nu se poate arăta obiectul, trebuie arătat un desen pe care este reprodus obiectul, macheta, mulajul lui. Astfel, pentru explicarea cuvîntului „deal" se face un desen la tablă, se arată o fotografie etc., se spun numele părților alcătuitoare: poalele dealului, coama etc.

c) Explicarea cuvintelor prin mimica feței sau prin gesturi (de exemplu: cuvintele „încruntat", „a merge în zig-zag", „merge legănîndu-se" etc.).

d) Prin folosirea sinonimelor (pulbere-praf; orologiu-ceas).

e) Prin întrebuințarea perifrazei, sensul cuvîntului se explică folosind un grup de cuvinte cu înțeles apropiat (de exemplu: suman — haină țărănească).

f) Prin descompunerea noțiunii generale într-o serie de noțiuni mai puțin generale (de exemplu, unelte agricole: sapă, coasă, greblă etc.). Acest procedeu poate fi folosit în cazul cînd elevii nu cunosc noțiunea generală, dar cunosc bine noțiunile mai puțin generale.

g) Prin generalizarea noțiunii particulare neînțelese (de exemplu: struț — pasăre). Baza logică a acestui procedeu este legătura dintre particular și general, dintre noțiunile generice și cele specifice. Acest procedeu poate fi folosit atunci cînd

elevii cunosc conținutul noțiunii generale (de exemplu: pasăre), iar noțiunea particulară (de exemplu: struț) le este necunoscută.

h) Prin introducerea cuvîntului neînțeles de copii într-o propoziție cu cuvinte cunoscute (de exemplu: năpraznic: Era un ger năpraznic).

i) Prin alăturarea unui cuvînt necunoscut de un cuvînt din aceeași familie de cuvinte (de exemplu: stătut, a sta etc.).

j) Explicarea unui cuvînt necunoscut se poate face cu ajutorul analizei gramaticale. Bazîndu-se pe cunoștințele dobîndite de elevi la gramatică în cadrul temei „cuvinte compuse", se poate dezvălui sensul cuvîntului necunoscut, analizîndu-l, arătînd din ce cuvinte e compus (de exemplu: radiodifuziune).

k) Cuvintele care reprezintă noțiuni abstracte (de exemplu: erou) pot fi înțelese după citirea unor povestiri adecvate chiar de către copiii din clasa I.

l) În sfîrșit, un alt procedeu de explicare a cuvintelor necunoscute folosit în practica școlară este acela de a descrie obiectul sau fenomenul respectiv, arătînd însușirile caracteristice și importanța lui.

În funcție de caracteristicile textului respectiv, de greutatea cuvintelor, de particularitățile de vîrstă ale copiilor, cuvintele neînțelese se explică: *a*) înainte de citire; *b*) în timpul citirii; *c*) după citire.

Înainte de citire, în convorbirea și discuțiile pregătitoare cu elevii, se explică cuvintele care pot împiedica înțelegerea sensului propozițiilor, al fragmentelor dintr-o bucată. Aceste cuvinte trebuie lămurite fără a fi rupte de context.

În timpul citirii se explică acele cuvinte necunoscute de copii care nu i-au împiedicat totuși în înțelegerea sensului fragmentului respectiv, în momentul lecturii.

După citire, se explică expresiile și cuvintele plastice, figurile de stil al căror sens nu este destul de clar pentru copii. Explicarea lor are loc după citirea bucății în întregime sau după citirea fragmentelor, a unităților didactice din text.

Elevii trebuie îndrumați să arate singuri cuvintele și expresiile al căror sens nu-l înțeleg. De asemenea, trebuie învățați să se folosească singuri de notele din subsolul paginii

bucății de citire, note care cuprind explicarea termenilor ce se presupun a nu fi înțeleși de elevi.

Procedee pentru explicarea expresiilor:

a) Adresarea unei întrebări elevului: „Ce se spune în această propoziție?" „Cum să înțelegem această expresie?" Sprijinindu-se pe exprimarea copiilor, învățătorul va da o formă mai corectă sensului expresiei.

b) Adeseori, procedeul cel mai întrebuințat este înlocuirea expresiei figurate printr-o altă expresie simplă, populară, obișnuită.

Valoarea procedeului constă în aceea că, prin confruntarea a două construcții verbale, copiii își pot da seama, în mod clar, de specificul și însemnătatea expresiilor analizate.

c) Uneori, expresiile pot fi explicate pe calea desenului, a acțiunilor ilustrate sau prin luarea unei atitudini, schimbarea corespunzătoare a expresiei feței, prin efectuarea gesturilor corespunzătoare (de exemplu: „pășea mîndru și tacticos").

Înțelegerea sensului propoziției de către elevi. O deosebită importanță pentru realizarea citirii conștiente o prezintă înțelegerea de către elevi a sensului propoziției. Lucrul acesta e mai greu de realizat pentru un elev începător. Ca să înțeleagă sensul unei propoziții sau al unei fraze, elevii trebuie să sesizeze legăturile logice ce există între cuvinte.

Aceste legături (în clasele I și a II-a) se stabilesc — între altele — prin întrebările învățătorului.

De exemplu, copiii citesc propoziția: „Ciocănitoarea și-a făcut cuibul într-un steajar înalt". Învățătorul se adresează clasei:

— Despre cine se vorbește în această propoziție?

(În această propoziție se vorbește despre o ciocănitoare).

— Ce și-a făcut ciocănitoarea? — (Ciocănitoarea și-a făcut cuibul).

— Unde și-a făcut cuibul? (Într-un stejar).

— În ce fel de stejar și-a făcut ciocănitoarea cuibul? (Ciocănitoarea și-a făcut cuibul într-un stejar înalt).

bucății de citire, note care cuprind explicarea termenilor ce se presupun a nu fi înțeleși de elevi.

Procedee pentru explicarea expresiilor:

a) Adresarea unei întrebări elevului: „Ce se spune în această propoziție?" „Cum să înțelegem această expresie?" Sprijinindu-se pe exprimarea copiilor, învățătorul va da o formă mai corectă sensului expresiei.

b) Adeseori, procedeul cel mai întrebuințat este înlocuirea expresiei figurate printr-o altă expresie simplă, populară, obișnuită.

Valoarea procedeului constă în aceea că, prin confruntarea a două construcții verbale, copiii își pot da seama, în mod clar, de specificul și însemnătatea expresiilor analizate.

c) Uneori, expresiile pot fi explicate pe calea desenului, a acțiunilor ilustrate sau prin luarea unei atitudini, schimbarea corespunzătoare a expresiei feței, prin efectuarea gesturilor corespunzătoare (de exemplu: „pășea mîndru și tacticos").

Înțelegerea sensului propoziției de către elevi. O deosebită importanță pentru realizarea citirii conștiente o prezintă înțelegerea de către elevi a sensului propoziției. Lucrul acesta e mai greu de realizat pentru un elev începător. Ca să înțeleagă sensul unei propoziții sau al unei fraze, elevii trebuie să sesizeze legăturile logice ce există între cuvinte.

Aceste legături (în clasele I și a II-a) se stabilesc — între altele — prin întrebările învățătorului.

De exemplu, copiii citesc propoziția: „Ciocănitoarea și-a făcut cuibul într-un steajar înalt". Învățătorul se adresează clasei:

— Despre cine se vorbește în această propoziție?

(În această propoziție se vorbește despre o ciocănitoare).

— Ce și-a făcut ciocănitoarea? — (Ciocănitoarea și-a făcut cuibul).

— Unde și-a făcut cuibul? (Într-un stejar).

— În ce fel de stejar și-a făcut ciocănitoarea cuibul? (Ciocănitoarea și-a făcut cuibul într-un stejar înalt).

Scanned with OKEN Scanner

— Aşadar, despre cine am citit noi în această propoziţie? (Noi am citit despre ciocănitoarea care şi-a făcut cuibul într-un stejar înalt).

Un foarte bun mijloc pentru formarea deprinderii citirii conştiente îl constituie citirea propoziţiilor alese de elevi pe baza întrebărilor învăţătorului (citirea selectivă).

Învăţătorul spune: „Citiţi propoziţiile despre vulpe, veveriţă şi arătaţi, apoi, ce sînt acestea, cu ce se hrănesc etc.“.

Ghicitorile constituie, de asemenea, un minunat mijloc pentru însuşirea de către copii a sensului propoziţiilor. Ghicitoarea contribuie, totodată, la dezvoltarea gîndirii elevilor. Dezlegarea ghicitorilor contribuie şi la înţelegerea de către copii a imaginilor artistice.

Iată un exemplu, pentru clasele I şi a II-a: „Două surori fug înainte, alte două le urmăresc din urmă, dar niciodată nu le ajung“. Se aşează pe tablă mai multe tablouri care reprezintă: o trăsură, o sanie, o şaretă etc. Copiii examinează tablourile şi găsesc răspunsul la ghicitoare. Învăţătorul întreabă: „Ce sînt cele două surori care fug înainte?“ Copiii răspund că acestea sînt roţile dinainte ale trăsurii, care sînt la fel, dar mai mici decît cele dinapoi. Roţile dinainte se învîrtesc, aleargă, iar dinapoi le urmăresc celelalte două roţi.

După aceea sînt examinate şi alte vehicule cu roţi, care confirmă răspunsul la ghicitoare.

Explicarea conţinutului textului citit. Este posibil ca, uneori, citind, copiii să înţeleagă toate cuvintele, expresiile şi propoziţiile şi cu toate acestea să nu poată lega între ele ideile separate ale textului, din care cauză întîmpină greutăţi în povestirea celor citite.

La elevii din clasele mai mici, deprinderea citirii nefiind în suficientă măsură consolidată, automatizată, atenţia lor este orientată mai mult înspre tehnica citirii şi, de aceea, randamentul în privinţa înţelegerii textului va fi mult mai slab. Dacă atenţia şcolarului se concentrează asupra conţinutului, atunci randamentul în privinţa înţelegerii textului se îmbunătăţeşte, în schimb, cursivitatea, corectitudinea şi rapiditatea citirii se micşorează, se înrăutăţesc. Abia pe măsură ce aspectul tehnic al citirii, în cursul dezvoltării deprinderii citi-

Scanned with OKEN Scanner

tului, începe să se consolideze, să se automatizeze, în așa măsură încît citirea se desfășoară cursiv, rapid și corect, atenția școlarului se poate orienta și concentra asupra aspectului interior al citirii (al înțelegerii), fără ca prin aceasta să aibă o influență negativă asupra tehnicii cititului[1].

De asemenea, nivelul operațiilor de analiză și sinteză (la școlarii mici) nu este îndeajuns de evoluat, așa încît ei să poată reda corect succesiunea faptelor, să extragă și să generalizeze ideile din text.

Din această cauză, una din sarcinile principale ale învățătorului este aceea de a le forma elevilor — prin exerciții sistematice — capacitatea de a înțelege succesiunea faptelor, de a le reda în mod ordonat, de a generaliza cele citite.

Procedeele de muncă trebuie să urmărească, îndeosebi, ca elevii să poată face legătura logică între diversele idei, luate separat, și sensul general al textului citit.

În vederea realizării acestui obiectiv se folosesc următoarele procedee:

a) Citirea textului de către elevi, cu sarcina de a povesti ordonat cele citite. Dacă elevii nu reușesc să reproducă independent textul, atunci cadrele didactice îi ajută și le formează această capacitate, punîndu-le întrebări sistematice asupra conținutului celor citite.

Întrebările se pot referi la succesiunea faptelor, acțiunilor prezentate în text, la desprinderea ideilor sau pot urmări lămurirea legăturii logice dintre unitățile didactice, unități cu sens, ale bucății de citire.

b) Un alt procedeu constă în alcătuirea de către copii a planului textelor citite.

Munca de întocmire a planului bucății de citire cuprinde mai multe variante, în funcție de clasa în care se află elevii. Astfel, în clasa a II-a, li se poate propune copiilor să găsească titluri pentru fragmentele bucății citite. De asemenea, li se poate da și o muncă inversă: se dau titlurile fragmentelor,

[1] v. B. Zörgö și M. Farkaș, *Despre raportul dintre tehnica citirii și înțelegerea textului*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psyhologia-pedagogia", series III, fasciculus 1, Cluj, 1961, p. 56.

iar copiii sînt puși să găsească fragmentele în text. Acest fel de muncă se practică și în clasa a III-a. Elevii claselor a III-a și a IV-a, în plus, compun planul întregii bucăți de citire, în ordinea citirii fragmentelor, inițial sub îndrumarea învățătorului, apoi în mod independent.

Alcătuirea planului ușurează înțelegerea sensului general al povestirii citite.

c) Un rol deosebit de important în însușirea citirii conștiente îl are procedeul citirii selective. Acest procedeu cuprinde mai multe variante:

— învățătorul pune întrebări (care se referă la anumite fapte sau idei din povestire), iar elevii răspund alegînd citatele corespunzătoare din text;

— elevii citesc fragmentele care le-au plăcut cel mai mult din text (procedeul se aplică în special la textele cu conținut literar);

— școlarii sînt puși să aleagă expresiile care caracterizează anumite personaje.

Procedeul citirii selective oferă posibilitatea de a pune cît mai mulți elevi să citească în ora de curs, deci mărește numărul și eficiența exercițiilor de citire.

Procedeul citirii selective trebuie să fie folosit încă din clasa I, îndeosebi în perioada postabecedară. Copiii sînt puși să aleagă propoziții izolate, apoi pasaje scurte, logic închegate.

4. Citirea expresivă

Însușirea deprinderii citirii expresive de către elevi are o foarte mare importanță pentru înțelegerea și aprofundarea celor citite, pentru dezvoltarea imaginației, a emoțiilor și a simțului estetic.

O operă beletristică citită expresiv de către învățător pretinde mai puține explicații din partea acestuia, activează gîndirea și sentimentele elevilor, exercitînd o influență educativă estetică asupra personalității copilului.

Scanned with OKEN Scanner

O mare importanţă pentru expresivitatea citirii o are înţelegerea de către elevi a conţinutului celor citite. Numai ceea ce este bine înţeles poate fi citit expresiv.

Citirea expresivă presupune, deci, o muncă temeinică asupra celor citite, în vederea înţelegerii fiecărui fragment şi a textului în întregime. Dacă înţelegerea operei respective necesită efectuarea unor observaţii suplimentare în natură etc., trebuie organizate anticipat aceste observaţii, ceea ce permite ca elevii să-şi formeze noi imagini, noi cunoştinţe şi, deci, le dă putinţa de a înţelege mai profund conţinutul textului citit.

Elevii trebuie deprinşi cu citirea expresivă prin cunoaşterea realităţii vii, prin înţelegerea logică, profundă şi multilaterală a textului citit şi prin perceperea lui emotivă.

Numai o citire expresivă a unui text literar ne poate face să-l înţelegem cît mai bine, asigurînd în acelaşi timp şi perceperea lui emoţională. „A şti să citeşti cum se cade o operă lirică nu este aşa de uşor; pentru a atinge acest scop, opera trebuie îndelung studiată. Trebuie să împărtăşeşti foarte sincer cu poetul înaltul sentiment care i-a umplut sufletul, trebuie să simţi adînc orice cuvînt al lui“ (N. V. Gogol). Ceea ce spune Gogol despre poezia lirică este, în general, adevărat despre orice operă literară. Pregătirea pentru citirea expresivă a unui text literar ne obligă să ne preocupăm de toate elementele de conţinut şi de formă artistică ale textului respectiv.

O atentă analiză a conţinutului, precum şi a propoziţiilor şi a frazelor, a cuvintelor ce trebuie rostite expresiv stimulează activitatea elevilor şi-i face să descopere aspecte pe care, într-o lectură obişnuită, le treceau cu vederea. Dobîndind deprinderea citirii expresive, elevul învaţă, totodată, să citească şi conştient, învaţă să înţeleagă şi să simtă cele citite.

Deprinderea unei citiri expresive le formează elevilor o vorbire conştientă şi colorată.

Iată de ce una din problemele fundamentale ale metodicii citirii este aceea a citirii expresive.

Realizarea citirii expresive de către elevi necesită o activitate didactică complexă, solicită o fină sensibilitate şi mult gust artistic, o îndrumare abilă a elevilor de către învăţător.

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea în legătură cu citirea expresivă este precedată în perioada preabecedară și abecedară de munca privitoare la expresivitatea vorbirii copiilor; ulterior, aceste două activități se desfășoară în unitate. Întregul sens al muncii constă în aceea ca elevii să găsească singuri, treptat, expresivitatea adecvată pe baza înțelegerii conținutului textelor.

Preocuparea pentru citirea expresivă a elevilor trebuie să existe la fiecare lecție de citire. Primele exerciții de citire expresivă e necesar să se facă pe texte cu vorbire directă, acestea fiind mai accesibile.

Încă din perioada postabecedară, copiii pot realiza cu ușurință o citire expresivă a unor asemenea texte.

a. **Condițiile expresivității citirii.** Una dintre condițiile principale ale expresivității citirii o constituie respectarea pauzelor.

Este cunoscut faptul că o mare parte din deficiențele citirii elevilor se referă la neștiința de a respecta pauzele gramaticale, logice și psihologice.

Pauzele gramaticale sînt opririle, în citire, după semnele de punctuație. Chiar din clasa I, copiii trebuie învățați:

— să cunoască semnele de punctuație și să facă pauze de diferite durate;

— să coboare vocea la punct și la două puncte;

— să exprime intonațiile propozițiilor interogative și exclamative.

Copiii pot fi învățați să respecte pauzele de diferite durate prin două *procedee: a*) prin imitarea învățătorului; *b*) prin exerciții de citire cu numărare: 1 — la virgulă; 2 — la punct și virgulă; 1, 2, 3 — la punct; 1, 2, 3, 4 — la punctele de suspensie.

Aceste exerciții se fac mai întîi cu glas tare, și apoi, în gînd.

De menționat faptul că nu toate semnele de punctuație se citesc, adică se pretează la pauze în citire. De exemplu, atunci cînd e vorba de o adresare, care este plasată la sfîrșitul propoziției: „Duceți-vă la adunare, tovarăși!“ De asemenea, interjecțiile nu se despart, prin pauză vocală, la citire: „O, cît e de frumos!“

Scanned with OKEN Scanner

Pauzele logice. Acestea sînt pauze care se fac înaintea unor cuvinte din propoziţie sau frază şi care nu sînt indicate prin semne de punctuaţie. De exemplu, în fraza: „Cînd între tovarăşi înţelegerea lipseşte, munca lor nu sporeşte", se fac mici pauze pentru sublinierea ideilor, după cuvîntul „înţelegerea" şi după „munca lor".

Pauzele psihologice ajută la separarea unor părţi din text care diferă prin trecerea de la o dispoziţie la alta (de pildă, de la veselie la tristeţe). Ele uşurează înţelegerea acestor schimbări de ordin afectiv, modificări ale atitudinii personajelor etc.

Dacă fără pauze logice vorbirea (şi prin urmare şi citirea) este greşită, fără pauze psihologice ea este lipsită de viaţă.

Un rol important în realizarea expresivităţii citirii o are priceperea de a folosi în mod just accentul. Prin accentuarea unui cuvînt anumit dintr-o propoziţie se subliniază importanţa cuvîntului în propoziţia respectivă. Acesta este accentul logic.

Activitatea didactică privind formarea priceperii de a folosi accentele logice trebuie începută prin căutarea aşa-ziselor *centre* logice ale propoziţiei, adică descoperirea cuvintelor celor mai importante, care dau „cheia" înţelesului propoziţiei.

Cu ajutorul intonaţiei speciale a cuvintelor, subliniind vocal centrele logice ale propoziţiilor, pot fi redate:

— stările afective ale personajelor (bucurie, durere, frică, tristeţe, regret, dispreţ etc.);

— situaţia socială, vîrsta, starea individuală a celor care vorbesc sau a personajelor (copil, femeie, bătrîn, bătrînă).

O muncă deosebit de atentă cu privire la accentul logic e necesar să se desfăşoare mai cu seamă cu prilejul citirii poeziilor. În citirea acestora apare dificultatea scoaterii în relief a cuvîntului accentuat, fără a încălca ritmul şi rima versurilor. Unii copii, deprinşi cu citirea mecanică, scot în relief, prin accent, ultimul cuvînt al versului. Acest lucru se poate evita dacă, la studierea pe fragmente a poeziei, se pun elevilor întrebări în aşa fel încît în răspunsul lor să fie accentuat clar cuvîntul asupra căruia cade accentul logic după sens.

Scanned with OKEN Scanner

O mare importanță pentru dezvoltarea deprinderii citirii expresive o are *ritmul* corect al citirii. Ritmul citirii variază în funcție de particularitățile textului. Ritmul constă în încetinirea sau accelerarea vorbirii. Elevii claselor I—IV sînt foarte receptivi față de ritm.

Un factor important, ajutător, în sesizarea ritmului, la această vîrstă, constă în asocierea, în timpul citirii unei poezii, a ritmului perceput pe cale auditivă cu marcarea lui pe cale motorie („baterea tactului" cu mîna sau piciorul). Copiii bat ușor din picioare, marcînd ritmul citirii poeziei (marșuri). Marea lor mobilitate și spiritul activ la această vîrstă favorizează sincronizarea textului cu ritmul.

În această tendință se manifestă însă diferențierea insuficientă a perceperii copiilor, care-i îndeamnă să-și însușească cele citite prin diferite mijloace (bătaia ritmică, mișcări pantomimice).

În însușirea citirii de către elevii claselor mici trebuie să se țină seama de acest lucru, să se folosească această tendință pozitivă a copiilor, să se combată cînd e exagerată (de exemplu, cînd copiii citesc în ritm de marș sau cîntat o poezie cu caracter descriptiv).

O altă condiție a expresivității citirii este *intonația*. Prin intonație se înțelege un astfel de ton în vorbire, care transmite nuanțele individuale, caracteristice eroului (personajelor) povestirii, sau cele corespunzătoare intențiilor autorului.

Accentul logic trebuie să-și găsească reflectarea justă în intonație. A scoate în relief un cuvînt, prin accent, nu înseamnă numaidecît a-l rosti tare. El trebuie să se evidențieze mai puternic, însă poate fi pronunțat și în șoaptă.

Elevii trebuie deprinși să intoneze corect, adică trebuie să aibă priceperea de a reda cu vocea felurite nuanțe de gîndire și simțire. O bună intonare pune în funcție, după caz, așa numitele *„«șase pîrghii ale tonului»: ridicarea sau coborîrea vocii, întărirea sau slăbirea ei, încetinirea sau accelerarea rostirii"*[1].

Pentru o justă folosire a celor „șase pîrghii ale tonului" este necesar să se desprindă și să se precizeze *tonul fundamental* al

[1] *Metodica predării literaturii române în cl. V—XI*, București, Editura „Cartea rusă", 1950, p. 68.

lecturii respective. Uneori, tonul fundamental al bucăţii de lectură este formulat chiar de scriitor. „Nu ştiu alţii cum sînt, dar eu cînd mă gîndesc la locul naşterii mele, la casa părintească din Humuleşti... parcă-mi saltă şi acum inima de bucurie"[1], mărturisea Ion Creangă.

Tonul fundamental al acestui fragment este cel *duios, blajin*, indicat chiar de povestitor. Acesta-i tonul hotărîtor şi pentru cititor.

În alte bucăţi de lectură, tonul fundamental trebuie stabilit în funcţie de ideea, sentimentul şi atitudinea de bază a scriitorului şi chiar în funcţie de specia literară. Din tonul fundamental al lecturii rezultă intonaţia citirii, care nu-i altceva decît adaptarea tonului citirii la particularităţile de conţinut ale textului.

Sînt mai multe feluri de intonaţii, după aspectele lor: intonaţii care arată situaţia socială a personajelor, intonaţii care reflectă starea sufletească a eroului (prin ea se transmite bucuria, tristeţea, mînia, regretul etc.); intonaţii care arată atitudinea autorului faţă de erou sau a unui erou faţă de altul (entuziasm, glumă, ironie etc.).

Această condiţie a expresivităţii citirii se realizează prin variate procedee, ca, de exemplu:

— prin citirea model a învăţătorului;

— prin valorificarea posibilităţilor individuale ale elevului, pe baza unor discuţii prealabile în legătură cu felul cum trebuie să se citească diversele pasaje, în funcţie de starea personajelor respective;

— prin citirea pe roluri;

— prin declamarea colectivă.

Între multiplele şi variatele sarcini ce revin cadrelor didactice în formarea şi dezvoltarea citirii expresive se numără şi munca în legătură cu realizarea gradaţiei intonaţiei elevilor. Aceasta se realizează, îndeosebi, prin citirea model şi prin exerciţii speciale făcute cu elevii care citesc lent, citire care împiedică realizarea unei gradaţii a intonaţiei.

---

[1] Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, Bucureşti, Editura Tineretului, 1964.

Scanned with OKEN Scanner

b. **Mijloacele citirii expresive.** Mijloacele principale ale citirii expresive se socotesc a fi, în mod obișnuit: vocea, reglarea respirației și pronunțarea.

Sub îndrumarea cadrelor didactice, elevii trebuie să-și însușească un ton mijlociu, ponderat, de citire. Unii copii citesc prea tare, uneori răstit, alții prea încet.

Acest obiectiv se realizează prin indicațiile date de profesor: „Citește tare", „Citește mai tare" etc.

Reglarea respirației condiționează posibilitatea de a face la timp pauzele, dînd vocii intensitatea corespunzătoare.

Copiii trebuie deprinși ca, în timpul citirii, să aibă o bună ținută a corpului, să păstreze suficiente rezerve de aer pentru citirea grupurilor de cuvinte care alcătuiesc o unitate ca sens, să expire pe nas și nu pe gură, întrucît expirația pe gură impune aparatului de vorbire o poziție nefavorabilă pronunțării sunetelor care urmează inspirației.

Munca de formare a deprinderilor de pronunțare literară la elevi trebuie să ocupe același loc important ca și activitatea de însușire a regulilor ortografice și a celor de punctuație. Din păcate, uneori, munca cu elevii în această privință se reduce la corectarea sporadică a unora dintre greșeli. O astfel de procedare nu este suficient de instructivă, deoarece elevul nu-și aude propria voce și, adeseori, nu-și poate da seama în ce constă greșeala făcută. De aceea este indicat ca, în cadrul muncii ortoepice din școală, să se folosească, atunci cînd e posibil, mijloace tehnice, ca: magnetofonul, radioul, patefonul. Folosirea unor astfel de mijloace tehnice oferă elevilor posibilitatea să perceapă modele de exprimare corectă, să se familiarizeze cu cele mai bune opere literare în interpretarea unor maeștri ai cuvîntului.

În afară de aceasta, folosirea magnetofonului prezintă și avantajul că elevul poate să-și audă propria voce, să adopte o atitudine critică față de propria pronunțare.

În condițiile folosirii magnetofonului, crește participarea activă a elevilor la lecție, crește exigența elevilor față de propria lor vorbire.

Scanned with OKEN Scanner

Întreaga muncă pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor de citire corectă, curentă, conștientă și expresivă trebuie realizată în strînsă legătură cu sarcinile educative ale școlii.

Formarea unor astfel de deprinderi trebuie să-i conducă pe elevi la continua îmbogățire a vocabularului, la dezvoltarea expresivității vorbirii, la stăpînirea limbii ca mijloc de comunicare.

5. Citirea cu voce tare și citirea în gînd

În practică există două feluri de citire: citirea în gînd și citirea cu voce tare. Alături de citirea cu voce tare, prezintă o mare importanță și formarea, la elevi, a deprinderii de a citi în gînd.

Cercetările psihologice efectuate cu elevii claselor a II-a, a III-a și a IV-a au arătat că elevii, în clasa a II-a, citesc în gînd ceva mai greu decît cu voce tare și înțeleg mai greu cele citite în gînd decît cele citite cu voce tare. În clasele a III-a și a IV-a, dimpotrivă, cititul în gînd, în comparație cu citirea cu voce tare, a dat indici mai mari în privința rapidității și, aproximativ, indici identici în privința înțelegerii celor citite. După cum au arătat cercetările în acest sens, elevii claselor a III-a citesc mai repede în gînd decît cu glas tare de $1^1/_4$ ori, iar în clasa a IV-a, de $1^1/_2$ ori. Aceasta se datorește, între altele, faptului că citirea în gînd exclude momentul pronunțării cuvintelor, lipsind aproape complet procesele motrice auditive. În procesul citirii în gînd se micșorează numărul pauzelor, mișcarea ascendentă a ochilor pe semnele grafice se face mai rapid. Concluzia care se desprinde este că cititul în gînd este într-adevăr mai economic și mai eficace decît cititul cu voce tare. Citirea în gînd contribuie, de asemenea, la dezvoltarea memoriei vizuale a elevilor.

În rîndurile unor metodicieni există părerea că nu trebuie formată la începători deprinderea citirii în gînd, ci mai tîrziu, după ce și-au format deprinderea de a citi cu voce tare, întrucît cititul în gînd nu poate fi nici controlat, nici corectat; de aici, posibilitatea formării prealabile a unor deprinderi greșite de citit.

Scanned with OKEN Scanner

Desigur, această părere trebuie luată în considerare; citirii cu voce tare trebuie să i se dea o deosebită atenție în perioada formării deprinderii citirii corecte, curente etc. Controlul auditiv intensifică nu numai concentrarea atenției asupra textului, dar parcă adîncește și ușurează însăși capacitatea de înțelegere. (În paranteză trebuie spus că, în momente de oboseală, noi simțim nevoia de a repeta cu glas tare frazele citite, numai astfel reușind să înțelegem conținutul lor.)

Fără citirea cu voce tare, copiii nu pot fi învățați să citească corect, să pronunțe clar și expresiv; ei trebuie să se audă pe ei înșiși.

Citirea cu voce tare reprezintă calea cea mai importantă a citirii explicative. Ea oferă — între altele — largi posibilități de folosire a citirii pe roluri, a citirii în cor etc., procedee valoroase pentru însușirea citirii conștiente, expresive, pentru perfecționarea calității citirii elevilor.

Trebuie să se țină seama și de faptul că citirea în gînd predomină la elevii mai mari. Munca de formare a unei astfel de deprinderi nu poate fi însă amînată pînă la formarea deprinderii citirii cu voce tare. Dînd precădere citirii cu voce tare față de citirea în gînd, e necesar să se aibă în vedere faptul că deprinderea citirii în gînd trebuie să se formeze în clasele I—IV. Ea constituie și calea studiului individual la celelalte obiecte.

Citind în gînd, elevul are mari posibilități să se concentreze asupra conținutului de idei al textului și să gîndească în mod independent.

Citirea în gînd este o formă de activitate frecventă în condițiile muncii simultane a cadrelor didactice cu mai multe clase și ale muncii independente a elevilor cu cartea, îndeosebi în lectura elevilor în afară de clasă. Acasă, copiii citesc lecțiile din manuale, ca și diferite alte cărți, de obicei, în gînd. De aceea formarea la elevi a deprinderii citirii în gînd constituie o sarcină de bază în clasele I—IV.

Prin ce mijloace se poate forma deprinderea citirii în gînd?

Ca orice deprindere, și deprinderea citirii în gînd se formează pe bază de exerciții. Astfel de exerciții, evident, nu pot avea loc în perioada abecedarului, ținînd seama tocmai de par-

Scanned with OKEN Scanner

ticularităţile de vîrstă ale copiilor şi de logica formării deprinderii de a citi începînd cu voce tare.

După cum s-a arătat în examinarea procesului citirii la începători, actul citirii, pe această treaptă, se realizează prin unirea sunetelor în silabe şi a silabelor în cuvinte, la vederea literelor cunoscute.

În practica şcolară se observă fenomenul următor: înainte de a citi cuvîntul indicat, copiii fac exerciţii prealabile de citire „pe şoptite" a cuvîntului, cititul în gînd nefiindu-le accesibil. Cititul prealabil, „pe şoptite", reprezintă în esenţă analiza grafică exprimată oral în surdină (pentru el), prin care copilul verifică corectitudinea operaţiei de sinteză a sunetelor în cuvînt. După această autoverificare analitică, el citeşte cuvîntul cu voce tare (sinteza). Pe aceste necesităţi psihologice obiective ale trecerii gradate de la părţi la întreg, ale interacţiunii unităţii dialectice şi dezvoltării treptate a activităţii de analiză şi sinteză se întemeiază metoda fonetică analitico-sintetică.

Şi pe treapta postabecedară, la propunerea de a citi în gînd, copiii răspund de obicei prin cititul pe şoptite. Acest şoptit are un caracter mai mult sau mai puţin pronunţat, însă întotdeauna uşor de controlat.

Fenomenul menţionat poate fi explicat prin faptul că imaginea cuvîntului în mişcarea vorbirii sonore, chiar şi în perioada postabecedară, este unul din mijloacele de bază ale pătrunderii sensului celor citite de către copil, iar lipsa acestui mijloc ia copilului posibilitatea de a înţelege cuvîntul citit. Treptat, citirea în gînd oferă copilului o bază mai bună de reflecţie asupra sensului, întrucît excitanţii sonori şi kinestezici, de pronunţare cu voce tare pot acum, dimpotrivă, să inhibe această stare de concentrare. Mai mult chiar, cînd deprinderile citirii s-au format în clasele mari, citirea cu voce tare poate influenţa negativ concentrarea şi reflecţia asupra conţinutului de idei, ea poate deci micşora randamentul studiului. Aici trebuie să avem în vedere două noţiuni: cea de citire şi cea de studiu, care este altceva decît simpla citire, dar pe care totuşi o implică.

În predarea citirii, pe treapta postabecedară, trebuie să se aibă în vedere acest fapt, folosindu-se cititul pe şoptite ca o

formă de trecere de la citirea cu voce tare la citirea în gînd. Treptat, pe măsura formării deprinderilor de citire cu voce tare, elevii pot face exerciţii de citire în gînd a textelor citite în prealabil cu voce tare sau chiar citirea în gînd, direct, a unor texte simple în ceea ce priveşte conţinutul şi forma.

În efectuarea acestor exerciţii este necesar să se dea o deosebită atenţie caracterului conştient al citirii de către elevi. Condiţia principală a citirii în gînd este tocmai caracterul de citire conştientă. Lucrul acesta se poate realiza şi verifica dacă citirea în gînd este însoţită de anumite teme date în prealabil. Aşa, de pildă, în clasele mici se cere copiilor să citească un text în gînd, cu sarcina de a povesti cele citite, sau să pregătească răspunsuri la anumite întrebări scrise de învăţător pe tablă; în clasele mari, se cere să alcătuiască un plan al textului, să aleagă expresii, citate etc. Procedîndu-se astfel, elevii sînt puşi în situaţia de a-şi concentra atenţia şi de a gîndi asupra celor citite.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL II

CITIREA EXPLICATIVĂ A TEXTELOR CU CONȚINUT PRACTIC ȘTIINȚIFIC

Noțiunea de citire explicativă are un sens larg. Citirea explicativă înseamnă citirea însoțită de explicarea conținutului citit, în vederea înțelegerii lui. Explicațiile nu trebuie înțelese ca un scop în sine. Ele urmăresc și trebuie să urmărească înțelegerea în mod just de către copii a ideilor care sînt expuse într-un anumit text de citire, pe care să poată să le exprime clar și pe deplin în vorbirea lor.

Citirea explicativă constituie un mijloc principal în formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume și viață, în educarea lor multilaterală. În manualele de citire există texte de citire cu conținut practic științific și texte cu conținut literar. Se va prezenta în acest capitol citirea explicativă a textelor cu conținut practic științific.

Din categoria textelor de citire cu conținut practic științific fac parte textele de citire din domeniul științelor naturii, geografiei și istoriei. Predarea, la lecțiile de citire a acestor texte, deși prezintă unele particularități metodice diferențiatoare, în funcție de conținutul lor, are totuși — în linii generale — următoarea structură:

1. Activitatea pregătitoare în vederea citirii

Sarcina acestei etape constă în pregătirea elevilor pentru înțelegerea conținutului textului și în trezirea interesului pentru citirea lui. Această pregătire se realizează pe diferite căi:

Scanned with OKEN Scanner

a) Pe baza observărilor directe, de către copii, a fenomenelor naturii, a obiectelor etc., în cadrul vizitelor și al excursiilor premergătoare textului de citire, prin organizarea prealabilă a unor experiențe etc.

Cunoștințele însușite de către elevi în asemenea ocazii oferă o bună bază de discuții pregătitoare, cu elevii, înainte de citirea textului. În cadrul unei asemenea discuții se sintetizează observațiile mai importante făcute de către elevi. În felul acesta ei vor putea înțelege mai bine conținutul de idei din textul ce urmează a fi citit.

b) Prin recapitularea și sintetizarea cunoștințelor din lecțiile anterioare de citire, al căror conținut este în strînsă legătură cu conținutul noii lecții.

c) Prin intuirea de către elevi a diverselor colecții de tablouri, mulaje etc. Acest fel de a proceda se referă la munca pregătitoare de citire a textelor care cuprind un material neaccesibil observației directe a elevilor.

Tot în această etapă se explică cuvintele neînțelese din text, a căror necunoaștere ar împiedica înțelegerea conținutului textului.

2. Citirea și analizarea textului (în întregime sau pe fragmente)

În funcție de mărimea bucății, de conținutul ei și de clasa la care se predă, citirea textelor cu conținut practic științific se face fie în întregime, fie pe fragmente logic închegate.

Astfel, cînd textul este scurt și el însuși constituie un singur fragment logic închegat, se citește în întregime; în restul cazurilor, se citește pe fragmente.

Citirea textului cu conținut practic științific se face de către elevi, fără citirea model a învățătorului. Citind direct, copiii se deprind cu studierea în mod independent a textelor cu caracter științific și-și formează deprinderea citirii unui material nou.

Scanned with OKEN Scanner

Unele texte cu conținut practic științific, dar care sînt prezentate într-o formă literară (cum sînt legendele în clasa a II-a) e bine să fie citite model de către învățător, pentru că oferă posibilitatea unei citiri expresive și dezvoltă la elevi trăirea unor emoții artistice, sentimente patriotice etc.

Dacă textul se citește pe fragmente, se procedează în felul următor:

a) Se împarte, în prealabil, de către învățător, bucata de citire pe fragmente. Fragmentele trebuie să aibă un înțeles relativ deplin și să ofere posibilitatea desprinderii unei idei principale (sau a unor concluzii parțiale), legate de sensul întregului text.

b) Se numește un elev care urmează să citească. Elevul citește primul fragment, pînă la întreruperea citirii de către învățător, sub forma aceasta: „Destul!"

c) Se explică apoi cuvintele neînțelese, cuvintele care n-au fost explicate înainte de citire, în cadrul discuțiilor pregătitoare. Asemenea cuvinte le indică elevii sau învățătorul, spre a se convinge dacă într-adevăr copiii au reprezentări juste despre sensul unor cuvinte.

În această activitate trebuie antrenată întreaga clasă.

d) După ce s-au explicat termenii neînțeleși, li se cere copiilor să expună pe scurt cele citite în fragment. Acest procedeu este valoros, întrucît, pe de o parte, contribuie la formarea deprinderii exprimării orale, pe de alta, elevii își fixează în memorie termenii noi, științifici, întîlniți în procesul citirii.

e) În continuare, pe baza întrebărilor învățătorului, elevii desprind și formulează ideea principală din fragmentul citit, iar învățătorul o scrie pe tablă, la dictarea unui elev. O deosebită atenție trebuie să se acorde acestei activități. Copiii se deprind astfel să generalizeze cele citite, iar în procesul desprinderii ideii principale li se dezvoltă operațiile de gîndire. Elevii trebuie îndrumați, pe baza unor întrebări ajutătoare, să formuleze în mod concis, corect, ideea respectivă.

În clasele mici, la textele scurte, nu se scot ideile, ci se face o scurtă caracterizare sau o povestire a celor citite.

Scanned with OKEN Scanner

f) După ce s-a scos ideea principală din fragment, se trece la citirea fragmentelor următoare, procedîndu-se ca și la primul fragment.

3. Alcătuirea planului de idei al textului citit

S-a arătat că, pentru a generaliza și fixa cunoștințele însușite în cadrul fiecărui fragment, elevii desprind ideea principală din unitatea didactică respectivă.

Totalitatea acestor idei, scrise pe tablă, formează așa-numitul „plan al textului citit".

Alcătuirea planului unui text cu conținut practic-științific de către elevii clasei I constituie o muncă grea, aproape peste puterile lor. Copiii încă nu au dezvoltată suficient putința de generalizare, de abstractizare. De aceea, pentru această clasă și uneori și în clasa a II-a, la textele mai grele, planul se alcătuiește, oral, de către învățător.

În clasele mari, a III-a și a IV-a, planul bucății se poate face sub îndrumarea învățătorului, nu numai în timpul citirii, ci și după citirea textului, iar elevii clasei a IV-a pot fi puși să alcătuiască planul, pe caietele lor, în mod cu totul independent.

Planul textelor se poate alcătui în mai multe feluri:

a) Sub formă de întrebări. De exemplu, planul textului *Grădina de legume a școlii* (manualul de limba română din clasa a II-a) se alcătuiește pe baza următoarelor întrebări:

— Ce munci au făcut copiii în grădina de legume?
— Ce legume au răsărit întîi?
— Cum au îngrijit copiii legumele?

b) Sub formă de titluri. De exemplu, textul *Livada* (manualul de limba română din clasa a II-a) se redă printr-o succesiune de titluri:

— Pomii care cresc în livadă.
— Îngrijirea pomilor etc.

c) Sub forma unor propoziții enunțiative, de exemplu: Nicușor se bucură de venirea zăpezii (*Zăpada*, manualul de limba română, clasa I).

Menționăm faptul că cea mai ușoară formă de plan o constituie planul făcut pe bază de întrebări.

Cu un astfel de plan, oral, se începe în clasa I, pe treapta postabecedară, sub redactarea învățătorului, și îl realizează elevii în clasa a II-a, sub îndrumarea învățătorului.

Diverse forme de planuri se pot folosi, combinat, la unele lecții care cuprind atît fragmente descriptive, cît și fragmente narative. Pentru fragmentele narative se pot folosi cu succes titluri, iar pentru cele descriptive propoziții enunțiative.

Alcătuirea planului fragmentelor descriptive, pe bază de propoziții enunțiative, îi conduce pe elevi mai ușor spre deducția regulilor și a concluziilor, activitate specifică acestor texte, de o deosebită importanță pentru însușirea cunoștințelor și pentru dezvoltarea gîndirii elevilor.

Întocmirea planului textelor de citire cu conținut practic-științific are o mare importanță pentru ordonarea gîndirii elevilor. Planul îi ajută să lege corect și logic anumite părți — între ele — și fiecare parte cu textul luat în ansamblu. Un plan bine alcătuit contribuie la sistematizarea cunoștințelor elevilor.

Munca de alcătuire a planului unui text, începînd cu clasele mici, este neîntrerupt legată de munca asupra conținutului principal al textului.

Începînd cu clasa I, cadrele didactice trebuie să-i deprindă pe copii cu ideea că, în tot ceea ce citesc ei, există o anumită ordine și că în această ordine este expus conținutul.

4. Recitirea textului

În clasele I și a II-a, recitirea textului trebuie să se facă în clasă. În clasele a III-a și a IV-a recitirea textelor mai mari se poate da ca temă pentru acasă. Scopul urmărit prin această citire constă în consolidarea cunoștințelor și în dezvoltarea deprinderilor de citire.

A doua lectură se face pe unități didactice mai mici, dînd astfel posibilitatea mai multor elevi să citească. În citirea tex-

Scanned with OKEN Scanner

telor cu conținut practic științific, alcătuite sub formă de povestiri sau istorioare, se insistă și asupra citirii expresive, contribuind astfel la formarea unei vorbiri plastice, colorate.

Citirea expresivă trebuie să ajute la o mai mare înțelegere și aprofundare a celor citite.

„Limba — spunea K. D. Ușinski, în prefața la ediția I a manualului *Lumea copiilor* — nu este ceva izolat de gîndire, ci, dimpotrivă, o creație organică a gîndirii, care își are rădăcinile în ea și crește mereu din ea; așa încît cel care vrea să dezvolte la elev aptitudinea de a vorbi, trebuie să dezvolte într-însul, în primul rînd, aptitudinea de a gîndi“[1].

Pe baza conținutului textelor de citire din domeniul științelor naturii, geografiei, istoriei, accesibil vîrstei copiilor, aceștia trebuie să-și dea seama de existența legăturilor cauzale ale fenomenelor din natură și societate. Pentru înfăptuirea acestui obiectiv, învățătorul, o dată cu realizarea citirii expresive, trebuie să-i pună pe elevi în situația de a explica și motiva faptele despre care au citit, să stabilească înlănțuirea logică dintre cauză și efect etc.

Această muncă se desfășoară, de obicei, după citirea textului, dar se poate face și în procesul citirii, pentru pasajele cele mai importante, mai semnificative.

5. Reproducerea celor citite (pe bază de plan sau întrebări)

Cu funcție de fixare a celor citite, precum și în vederea dezvoltării gîndirii și a vorbirii elevilor, aceștia sînt puși să reproducă conținutul textului citit, fie pe bază de plan, fie pe bază de întrebări puse de învățător, în ordinea fragmentelor logic închegate din text. Reproducerea se face, pe rînd, de către mai mulți elevi.

[1] K. D. Uș i n s k i, *Opere pedagogice alese*, vol. II., București, E.S.D.P., 1957, p. 589—590.

Scanned with OKEN Scanner

Tot cu funcţie de fixare, precum şi cu aceea de verificare a citirii conştiente, e bine să se folosească procedeul citirii selective.

În funcţie de caracterul materialului, elevii sînt îndrumaţi să-şi fixeze conţinutul textului citit şi prin alte mijloace: prin alegerea unor ilustraţii sau desene adecvate (clasele I, a II-a), prin notarea concluziilor în planuri, prin întocmirea unor desene (clasele a III-a, a IV-a), activităţi care se efectuează în mod independent de către elevi, fie în clasă, dacă timpul permite, fie ca temă pentru acasă.

6. Tema pentru acasă

Li se dă elevilor să citească lecţia, să răspundă în scris la întrebările de la sfîrşitul textului, să găsească ilustraţii corespunzătoare sau să întocmească ei desenele potrivite etc.

Aceasta este — în linii generale — structura şi metodica unei lecţii de citire cu conţinut practic ştiinţific.

Pentru concretizarea modului cum se desfăşoară o lecţie de citire cu conţinut practic ştiinţific, vom lua ca orientare un plan întocmit pentru clasa a II-a.

7. Plan de lecţie

Obiectul: Limba română (citirea).

Tema: Mărul şi părul.

Scopul lecţiei: Formarea şi consolidarea deprinderilor de citire corectă, curentă, conştientă şi expresivă.

Transmiterea de cunoştinţe despre măr şi păr şi despre diferite soiuri de mere şi pere.

Îmbogăţirea vocabularului şi activizarea vocabularului pasiv al elevilor. Dezvoltarea gîndirii logice şi a spiritului lor de observaţie.

Metode: Citirea explicativă, demonstraţia, conversaţia.

Scanned with OKEN Scanner

Material didactic: Crenguțe naturale de măr și de păr înmugurite; planșe care înfățișează mărul, părul și diferite soiuri de mere și pere.

I. **Organizarea clasei pentru lecție.** Notarea absențelor, stabilirea liniștii, indicații în legătură cu pregătirea cărților și a caietelor necesare pentru lecție.

II. **Verificarea lecției precedente și a temelor date acasă.** Elevii au avut de citit și de povestit lectura *Cîinele și păsărica*. Cîțiva copii vor citi; se fac aprecieri asupra corectitudinii și expresivității citirii. Se pun cîteva întrebări legate de conținutul povestirii.

Se va scoate în evidență dragostea mamei pentru puiul ei.

III. **Comunicarea noilor cunoștințe.** 1) Activitatea pregătitoare. Se poartă o discuție cu copiii în legătură cu anotimpul primăvara. „Cum este timpul primăvara? Ce transformări se petrec în natură o dată cu sosirea primăverii? Ce se întîmplă primăvara cu pomii? De ce înmuguresc și înfloresc pomii primăvara? Ce pomi fructiferi cunoașteți? Unde cresc pomii fructiferi?“

Se face intuirea de către elevi a crenguțelor de măr și de păr, în mod dirijat de învățător, insistîndu-se asupra mugurilor și asupra condițiilor climaterice care au determinat apariția și dezvoltarea lor. (Menționăm că această lecție se recomandă să fie precedată de o lecție intuitivă într-o livadă de pomi sau pe terenul școlii.)

Se anunță tema: „Astăzi vom citi o bucată din care vom învăța lucruri noi despre măr și păr. Bucata se numește *Mărul și părul*“. Se scrie titlul pe tablă, iar copiii îl copiază în caiete.

2) Citirea integrală a textului. Deoarece ne găsim la clasa a II-a, iar bucata de citire are și unele elemente narative, se face lectura textului integral, în mod demonstrativ de către învățător.

3) Citirea pe fragmente și întocmirea planului. Fragmentul I (pînă la „— Iată, Nicușor...“). După citirea fragmentului de către un elev, se vor explica cuvintele și expresiile: *pomii*

Scanned with OKEN Scanner

în floare, șirurile de pomi, m-a zărit, sub ochii lui au crescut. Urmează apoi povestirea fragmentului (deoarece predomină elementele narative), de către un elev, după care se trece la scoaterea ideii principale. Pentru aceasta se vor pune următoarele întrebări. „Cînd înfloresc pomii? Cum sînt pomii din livada cooperativei agricole de producție? Ce face moș Costache?" Învățătorul va formula, cu ajutorul elevilor, următoarea idee principală, care se va scrie pe tablă de către învățător, iar de elevi în caiete:

a) Moș Costache povestește lucruri noi despre pomii din livadă.

Se citește fragmentul al II-lea (pînă la „Mi-a arătat apoi...") și se explică sau se verifică sensul cuvintelor: *trunchi, coroană, pufoase.* În continuare, se poartă o discuție, punîndu-se următoarele întrebări: „Despre ce pom îi vorbește Moș Costache lui Nicușor? Cum este trunchiul mărului? Ce îi spune Moș Costache lui Nicușor despre frunzele de măr? Ce culoare au florile de măr? Ce rămîne în locul florii care se scutură? De ce are nevoie acest fruct mic pentru a crește mare?".

Se cere apoi copiilor un răspuns care să sintetizeze aceste cunoștințe și se scoate astfel cea de-a doua idee principală:

b) Mărul are trunchiul drept, coroana rotundă, flori albe-roz și frunze pufoase.

Ideea formulată va fi repetată de încă 2—3 elevi, pentru a se fixa în memorie caracteristicile principale ale mărului.

Se citește fragmentul al III-lea (pînă la „Au și început..."). Se explică apoi cuvintele: *lucioase, bucheţele, zumzăie.*

Se reia discuția cu elevii, punîndu-se următoarele întrebări: „Ce pom mai arată Moș Costache lui Nicușor? Cum este coroana părului? Cum sînt frunzele părului? Ce se înțelege prin «buchete de flori»? De ce zumzăie albinele printre flori? De ce perii înflor : mai tîrziu decît merii?"

Pentru formularea ideii principale se va proceda ca la fragmentul al II-lea. Ideea poate fi formulată astfel:

c) Părul are coroana mai mică decît mărul, frunzele lucioase și florile albe în buchete.

Se citește fragmentul al IV-lea (pînă la sfîrșitul textului) și se explică înțelesul cuvintelor: *soiurile, peri văratici, meri vă-*

Scanned with OKEN Scanner

ratici, perele de toamnă, proptele, cîștig. Apoi se pun următoarele întrebări: „Cîte soiuri de mere și de pere sînt în livada cooperativei agricole de producție? Cum sînt perele văratice? Cum sînt perele de toamnă? De ce perele de toamnă au nevoie de mai mult timp să crească mari? Ce gust au merele văratice? Ce fac cooperatorii cu merele și perele din livadă?“

Se formulează și se copiază în caiete ideea principală din fragmentul al IV-lea.

d) Diferitele soiuri bune de meri și de peri sînt mîndria cooperativei agricole de producție.

IV. **Fixarea.** 1) Recitirea textului. Se va citi textul integral de către 3—4 elevi, urmărindu-se o citire corectă și expresivă.

2) Discuții cu caracter generalizator: „Ce fel de pomi sînt mărul și părul? Unde cresc pomii fructiferi? Cum sînt îngrijiți pomii, primăvara, pentru a da rod bogat? Ce înfățișare are mărul? Prin ce se deosebește de păr? Cîte soiuri de mere și pere cunoașteți? Cum se păstrează, pentru iarnă, merele și perele?“

3) Citirea selectivă. Se citesc fragmentele în care este vorba: *a*) despre înfățișarea mărului, *b*) despre înfățișarea părului, *c*) despre soiurile de mere și pere.

V. **Tema pentru acasă.** Să citească lecția din manual și să știe să răspundă la întrebări.

8. Rolul conversației în structura lecției de citire explicativă

Un rol deosebit de important în realizarea citirii explicative a bucăților cu conținut practic-științific îl are conversația. O conversație just organizată contribuie în mare măsură la realizarea citirii conștiente, sarcină de bază a citirii.

În structura lecției de citire explicativă, conversația se folosește cu funcții deosebite, în desfășurarea diferitelor etape ale lecției.

Scanned with OKEN Scanner

Conversația prealabilă constituie un mijloc adecvat prin care învățătorul ajută pe elevi să înțeleagă și să-și însușească textul ce urmează a fi citit. Ea face parte integrantă din munca pregătitoare pentru citire și, în funcție de caracterul textului, are ca scop să-i facă receptivi pe elevi, creindu-le o dispoziție sufletească corespunzătoare și familiarizîndu-i cu anumiți termeni pe care îi vor întîlni în text.

Din prezentarea succintă a scopurilor conversației prealabile se desprinde în mod evident valoarea ei pentru studierea bucăților de citire.

Stabilirea conținutului și a volumului conversației prealabile, ținînd seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor, ca și de caracterul textului ce se studiază, este o muncă nu numai foarte importantă, dar și anevoioasă. O conversație prealabilă inadecvat organizată, dăunează realizării sarcinilor citirii explicative. Erorile posibile, întîlnite mai frecvent în practica școlară, sînt următoarele:

a) Includerea în conversația prealabilă a unor comparații, generalizări și concluzii, activități proprii conversației de încheiere. Anticiparea activității ce trebuie desfășurată în conversația de închidere are ca efect o muncă formală, superficială, deoarece elevilor le lipsește materialul concret necesar, pe care-l pot dobîndi numai prin studierea sistematică, pe fragmente, a textului respectiv.

b) Mărirea inutilă a duratei conversației prealabile, cu lungi explicații asupra lexicului nou.

c) O altă eroare o constituie apelul exagerat la experiența personală a elevilor, anticipînd conținutul textului. Experiența personală a copiilor fiind diferită, actualizarea și valorificarea ei se realizează cu mari greutăți, fapt ce face ca discuțiile prealabile mai mult să-i îndepărteze pe elevi de fondul de idei al textului decît să-i apropie.

Asemenea erori în organizarea conversației prealabile împovărează lecția de citire, frînează activitatea gîndirii elevilor, nu trezește interesul pentru studierea textului respectiv.

Strîns legată de conversația prealabilă este *conversația organizată în procesul citirii și al analizei,* pe fragmente, a textului.

Scanned with OKEN Scanner

Ea are rolul de a-i deprinde pe copii să extragă din fragmentele respective — cu ajutorul învățătorului — faptele și ideile esențiale, să-și formeze cunoștințe, să separe principalul de secundar. Dezvăluirea momentelor care exprimă viu ideea principală a textului citit, munca de activizare și de îmbogățire a vocabularului elevilor, însușirea limbii textului se realizează cu succes, în primul rînd, printr-o astfel de conversație.

În sfîrșit, conversația este folosită în lecțiile de citire explicativă și cu funcția de *conversație de încheiere.*

Valoarea conversației de încheiere depinde de gradul în care stimulează gîndirea elevilor, sentimentele lor. Rolul conversației de încheiere constă și în aceea că realizează o strînsă legătură între citirea din clasă și lectura în afară de clasă a elevilor. La clasele mari, prin analogie, cît și prin contrast cu cele citite, li se poate cere elevilor să-și amintească materialele pe care le-au citit, să le povestească, lărgindu-și și consolidîndu-și astfel continuu cunoștințele.

Cele trei funcții cu care este folosită conversația la lecțiile de citire explicativă, la care ne-am referit, trebuie privite ca fiind într-o strînsă legătură, condiționîndu-se reciproc. Această legătură și condiționarea reciprocă reies din însuși scopul și conținutul lor, așa cum s-a arătat. Una sau alta din ele poate avea un rol preponderent, în funcție de caracterul textului ce se studiază.

Așa, de exemplu, în citirea explicativă a textelor cu conținut practic din domeniul științelor naturii, o pondere specifică o prezintă conversația prealabilă, mai ales atunci cînd volumul de reprezentări pe care-l posedă elevii este foarte sărac pentru perceperea noului material. O parte din textele de citire de acest fel necesită alte ori o amplă conversație în procesul de intuire și analizare a obiectelor și fenomenelor descrise (prezentate) în cuprinsul bucății.

Conversația de încheiere la asemenea bucăți, după studierea lor pe fragmente, are mai mult rolul de a recapitula și sintetiza cunoștințele elevilor, însușite cu sprijinul conversației prealabile și al celei din procesul studierii pe fragmente.

Scanned with OKEN Scanner

Realizarea conversației în procesul citirii explicative ridică problema folosirii juste a întrebărilor, în funcție de caracterul textului de citire și de etapele lecției.

Așa, de pildă, în etapa citirii pe fragmente, se pot folosi următoarele feluri de întrebări:

a) întrebări pentru lămurirea conținutului faptic al textului;

b) întrebări care se referă la reprezentările elevilor despre anumite obiecte, fenomene sau la sensul cuvintelor;

c) întrebări care cer explicarea diferitelor legături între obiecte, fenomene (legături de cauză și efect, contingență, asemănare și contrast etc.).

Explicarea legăturilor cauzale prezintă o deosebită importanță în studierea textelor de citire cu conținut practic științific. Ele contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor, întrucît îi pun pe elevi în situația de a motiva, de a face deducții etc. Întrebările privitoare la asemănare sau contrast scot în evidență valoarea comparației ca procedeu de plasticizare. Stabilirea asemănării și deosebirii faptelor și fenomenelor asigură o pătrundere profundă a conținutului de idei, lărgește volumul de cunoștințe al elevilor. În cadrul studierii textelor de citire, compararea poate să îmbrățișeze un cîmp mai larg, trecînd dincolo de limitele textului citit, servind astfel ca un valoros mijloc de lărgire a orizontului copiilor. Lucrul acesta este posibil îndeosebi după studierea pe fragmente a textelor de citire, prin valorificarea experienței personale a elevilor, punînd, în cazul unei lecții cu conținut istoric, întrebări ca acestea: „În ce bucată ați mai citit despre asemenea fapte eroice?“ etc.

Întrebările puse cu prilejul studierii textelor de citire pe fragmente au rolul de a orienta atenția și gîndirea elevilor spre sesizarea ideii principale a fragmentului, spre a le dezvălui frumusețea și logica limbii.

În citirea explicativă, îndeosebi a textelor cu conținut istoric, a legendelor, o mare importanță în conversație o are *intonația* pedagogului. Un ton sec, formal, folosit la întrebările adresate elevilor provoacă răspunsuri formale.

Dacă studierea textelor de citire a izbutit să stimuleze atenția și interesul pentru lectură, sînt inevitabile și întrebările puse

Scanned with OKEN Scanner

de copii, mai ales în cadrul conversației de încheiere. În funcție de stadiul de dezvoltare a copiilor, de bogăția volumului reprezentărilor lor, asemenea întrebări depășesc uneori limitele textelor studiate în procesul citirii explicative.

E necesar să se acorde toată atenția acestui fapt, considerînd că, procedînd astfel, elevii manifestă năzuința pozitivă de a pătrunde mai profund sensul celor citite, de a-și confrunta propria lor experiență, ceea ce constituie un indiciu al gîndirii lor creatoare.

Cu mult tact, răbdare și grijă trebuie să se procedeze atunci cînd întrebările copiilor nu sînt complete și uneori chiar nejuste, spre a nu-i pune în situația de a trăi sentimente de inferioritate.

Foarte importante din punct de vedere educativ sînt acele întrebări care solicită opinia elevilor în legătură cu anumite fapte sau evenimente descrise în textele studiate.

Întrebările pe care învățătorul le pune cu scopul de a afla părerea copiilor („Dar tu ce crezi?“) trezesc adeseori la copii răspunsuri dintre cele mai variate și aceasta contribuie la lărgirea orizontului lor. Fiecăruia dintre elevi, obiectul conversației îi apare într-o lumină nouă, într-o latură nouă și, de aceea, sarcina învățătorului constă în a folosi răspunsurile elevilor pentru consolidarea și dezvoltarea unor reprezentări complete și juste asupra obiectului vorbirii.

Adresînd copiilor întrebări cu scopul de a-și arăta opinia lor față de o anumită faptă, e necesar să se urmărească cu toată atenția *sinceritatea* părerilor lor, să se insiste asupra motivării părerilor personale, să se frîneze, cu tact, finețe și solicitudine tendința spre frazeologie a unor copii, să se aprecieze și să se reliefeze răspunsurile valoroase. Cadrele didactice fruntașe valorifică succesele elevilor, ca rezultat al muncii lor în comun, și, prin aceasta, le creează stimulentul necesar pentru continua aprofundare a textelor studiate în clasă. Toate acestea arată cîtă chibzuință și grijă se cere din partea cadrelor didactice în procesul folosirii conversației la lecțiile de citire explicativă.

Prețuind pe drept rolul conversației în cadrul citirii explicative, e necesar totuși să facem precizarea că, uneori, se abu-

Scanned with OKEN Scanner

zează de conversație în detrimentul procesului citirii însăși. Formarea deprinderilor citirii corecte, curente, conștiente și expresive este un proces complex, de durată, care necesită multe exerciții de citire. Este clar faptul că cea mai mare parte din durata lecției de citire trebuie să fie destinată citirii ca atare, sub îndrumarea și controlul învățătorului.

Necesitatea predominării citirii elevilor în lecțiile de citire explicativă i-a îndemnat pe unii pedagogi să formuleze cerința ca două treimi din lecție să fie consacrate citirii textului de către elevi.

Îmbinarea între citire și conversație trebuie astfel realizată, încît, în orice condiții, citirea să rămînă baza întregii activități la lecțiile de citire explicativă.

9. Particularitățile citirii unor texte cu conținut practic științific

În trecut, școala burgheză reducea, în genere, studierea textelor de citire cu conținut practic-științific la simpla citire, cerînd elevilor să reproducă, pe bază de memorare mecanică, conținutul celor citite. O astfel de predare împiedeca procesul de dezvoltare a gîndirii elevilor, îi îndepărta pe elevi de viață, de practică.

Elevii nu pot ajunge la cunoașterea naturii înconjurătoare și a posibilității omului de a o influența numai din carte. De aceea, e necesar ca, înainte de studierea textelor despre natură, copiii să observe natura în mod direct, cu prilejul diverselor excursii, activități pe terenul școlar agricol, la colțul viu, în cooperativele agricole de producție etc.

Pe baza observării directe, elevii înțeleg unele corelații simple între fenomenele naturii, iar prin diverse aplicații practice pot să adîncească conținutul textelor respective din manualul de citire. De aici, necesitatea ca o parte din textele de citire cu conținut practic științific despre natură, de exemplu: *În livadă*, *Grădina de zarzavat* (*Citire*, clasa I), *Pădurea*

Scanned with OKEN Scanner

(manualul de limba română din clasa a II-a) etc., să fie precedate de așa-zisele „lecții intuitive".

Lecții intuitive se numesc acele lecții în care elevii, conduși de învățător, învață proprietățile principale ale lucrurilor observate în natură sau reprezentate plastic[1].

Lecțiile intuitive se organizează după un anumit plan, în funcție de tema lecției.

Astfel, dacă se studiază un animal domestic oarecare sau un animal sălbatic, atunci se observă succesiv: 1) înfățișarea animalului: capul și părțile lui, corpul, picioarele, coada; 2) cum se mișcă cu picioarele (iepurele sare, deoarece are picioarele dinapoi mai lungi, pisica aleargă fără zgomot, fiindcă are unghii care se strîng); 3) cu ce se hrănește; 4) cum se apără de dușmani; 5) unde trăiește; 6) foloasele sau daunele aduse omului; 7) în cazul cînd e vorba de un animal domestic, se studiază productivitatea lui în raport cu condițiile de întreținere, hrană și îngrijire. Dacă se examinează o plantă, folositoare, atunci se stabilesc, de asemenea, succesiv: 1) rădăcina, tulpina, florile și fructul; 2) cînd ajunge la maturitate; 3) care părți ale plantei sînt folosite de oameni ca hrană; 4) cum se înmulțește; 5) cît este de folositoare; 6) la anumite plante de cîmp, de grădină sau zarzavaturi (mere, pătlăgele roșii etc.) se povestește despre cultivarea unor soiuri noi[2].

Care este legătura dintre lecțiile intuitive și cele de citire explicativă? De regulă, așa cum s-a arătat mai sus, lecțiile intuitive preced citirea explicativă a textelor cu conținut practic științific. În acest caz, citirea textului are funcția de consolidare a cunoștințelor însușite în cadrul lecțiilor intuitive. În această situație se găsesc o bună parte din lecțiile de citire din manualul clasei a III-a, grupate în capitolul științe naturale. În atare condiții, după ce s-a studiat textul pe fragmente, pentru a verifica gradul de înțelegere și sintetizare, li se cere elevilor să reproducă sub formă de expunere liberă conținutul citit și să facă, totodată, referiri la cele observate cu prilejul lecțiilor intuitive.

---

[1] v. *Metodica predării citirii în școala elementară* (cl. I-IV), București, E.S.D.P., 1964, p. 55.

[2] v. *Op. cit.*, p. 57.

Scanned with OKEN Scanner

În felul acesta, elevii se deprind să se exprime în mod logic și să sintetizeze cunoștințele însușite pe baza celor două izvoare: intuire și citire.

La clasele mai mici (I și a II-a), datorită particularităților de vîrstă respective, copiii cu greu pot expune în mod sintetic cunoștințele însușite prin cele două căi. Ca atare, după expunerea celor citite în manual, elevii sînt puși, pe bază de întrebări, să relateze și alte însușiri pe care obiectele respective le posedă și pe care le-au observat cu prilejul lecțiilor intuitive. Lecțiile intuitive și cele de citire explicativă trebuie considerate ca formînd un tot unitar, organic legate între ele, menite deopotrivă să contribuie la lărgirea volumului de reprezentări ale copiilor despre fenomenele naturii, ființe, lucruri etc.

În vederea fixării cunoștințelor însușite, se pot folosi cu succes ghicitorile. Se spun ghicitori în legătură cu cele studiate, iar elevii le dezleagă arătînd semnul sau semnele principale cu ajutorul cărora au putut să dezlege ghicitoarea. În legătură cu unele lecții, ca de exemplu, *Grădina de legume*, elevii claselor mai mari pot alcătui ghicitori în mod independent și creator.

Există și situații în care lecțiile intuitive succedă lecțiilor de citire explicativă, îndeosebi acele lecții care, prin temele de la sfîrșitul lor, solicită diverse aplicații practice din partea elevilor (combaterea dăunătorilor plantelor și animalelor etc.). În acest caz, elevii își însușesc în prealabil cunoștințele teoretice, pe bază de lectură a textului din manual și a unor materiale demonstrative în clasă, și apoi, în cadrul lecțiilor intuitive, aplică cunoștințele însușite. În această situație, lecția intuitivă are un pronunțat caracter aplicativ și e menită a forma la elevi deprinderi practice de muncă agricolă.

Lecții intuitive e necesar să fie organizate și în predarea cunoștințelor geografice. În primele două clase, în cadrul textelor de citire cu conținut geografic, elevii își însușesc treptat o serie de cunoștințe geografice despre locul natal și despre patrie. Încă din clasa I, elevii își însușesc unele cunoștințe care pregătesc înțelegerea noțiunilor geografice. Astfel, ei observă fenomenele naturii (vîntul, ploaia, înghețul) și sînt în-

Scanned with OKEN Scanner

drumați să observe cele mai simple legături dintre ele, în scopul de a pricepe mai tîrziu cunoștințele despre climă; în vederea înțelegerii punctelor cardinale urmăresc soarele (răsăritul, apusul). Acest volum de cunoștințe geografice se lărgește în clasa a II-a; elevii cunosc orizontul, linia orizontului, orientarea, punctele cardinale, fac planul clasei și al școlii și cunosc satul (cartierul orașului).

Este evident faptul că însușirea acestor cunoștințe și formarea deprinderilor practice de orientare în spațiul geografic necesită observări organizate, care se realizează în cadrul lecțiilor intuitive și al diverselor excursii.

Ca structură, lecțiile intuitive din domeniul științelor naturii și geografiei constau din următoarele momente: *a*) anunțarea obiectului observării; *b*) observarea propriu-zisă a fenomenului geografic, a ființei, a lucrului etc., ceea ce reprezintă partea cea mai importantă a lecției, urmată de reproducerea liberă și pe bază de întrebări a celor observate; *c*) efectuarea unor exerciții și lucrări practice (de orientare, de îngrijire a plantelor etc.).

Alături de textele de citire cu conținut practic-științific din domeniul științelor naturii, geografiei, în manualele de citire, începînd îndeosebi cu cel de clasa a II-a, se găsesc texte cu conținut istoric, menite a da elevilor cunoștințe despre trecutul și prezentul patriei noastre. Aceste lecții contribuie în mod deosebit la educarea elevilor în spiritul respectului și al prețuirii tradițiilor de luptă, a cuceririlor clasei muncitoare, sub conducerea P.C.R., precum și a datoriei lor de a contribui la continua înflorire a patriei.

Textele cu conținut istoric se prezintă sub formă de scrieri de popularizare sau de povestiri literare. În scrierile de popularizare se zugrăvesc tablouri din viața din trecut sau se fac cunoscute elevilor, în ordine cronologică, diverse evenimente istorice importante.

Iată cîteva particularități metodice mai importante ale predării textelor de citire explicativă cu conținut istoric.

În etapa activității pregătitoare în vederea citirii textului, e necesar să se determine, pe măsura posibilităților de înțelegere ale elevilor, momentul istoric cînd a avut loc evenimen-

Scanned with OKEN Scanner

tul înfățișat în text. Ținînd seama de faptul că elevii clasei a III-a nu au reprezentări cronologice istorice precise, aceasta determinare se face prin numere mari rotunjite (acum 1 000 de ani, acum 500 de ani etc.). De asemenea, tot în această etapă e necesar să se prezinte condițiile social-economice în care s-a desfășurat evenimentul respectiv. Aceasta se realizează prin expuneri succinte ale cadrelor didactice, fără referiri detaliate la conținutul evenimentului, la desfășurarea lui, despre care elevii iau cunoștință în procesul citirii textului. În caz contrar, slăbește interesul pentru citire.

În funcție de natura textului (text cu caracter predominant narativ sau descriptiv literar), predarea bucății poate începe prin povestirea conținutului ei de către învățător în loc de lectura integrală model a bucății.

În studierea pe fragmente a textului, se poate folosi ca material ajutător harta istorică sau se fac localizările evenimentelor pe harta geografică sau pe o hartă de contur. Așa, de pildă, începutul, desfășurarea și întinderea răscoalelor țărănești din 1907 vor fi mai bine înțelese și reținute de către elevi dacă pe o hartă geografică sau pe o hartă de contur se va marca prin steguțe desfășurarea răscoalei. Pentru a asigura un caracter mai atractiv înțelegerii textului, se pot aplica pe harta de contur și unele figuri decupate (grupuri de țărani, instrumente de luptă: puști, topoare etc.). Harta geografică este statică, de aceea întocmirea hărții istorice a evenimentului respectiv dă acesteia un caracter dinamic, ceea ce mărește interesul și oferă mai largi condiții de accesibilitate pentru elevi.

În funcție de caracterul textului (scrieri de popularizare, povestiri) se desfășoară și specificul studierii fragmentelor și al modului de reproducere a operelor citite. Fragmentele și întregul text prezentat sub formă de povestire trebuie povestite de către elevi, în vreme ce textele descriptive se reproduc, în general, pe bază de întrebări. Pentru a putea fi mai bine reținute, datele cronologice, denumirile localităților se scriu pe tablă, fie cu prilejul analizei fragmentelor — dacă aceste date sau denumiri sînt mai numeroase — fie după

Scanned with OKEN Scanner

analiză, dacă sînt puține. În reprducerea textului, elevii se folosesc de date scrise pe tablă, de harta istorică sau de cea geografică.

Indiferent de felul cum se face reproducerea textului citit, o atenție deosebită trebuie să se acorde discuțiilor cu caracter generalizator. În cadrul acestora, e necesar ca elevii să insiste asupra dezvăluirii cauzelor care au determinat evenimentul respectiv (cauzele răscoalelor etc.), asupra însemnătății și urmărilor acestuia etc. Relația cauză-efect în analiza evenimentelor istorice trecute și prezente, la nivelul posibilităților elevilor de această vîrstă, inițierea elevilor în cunoașterea reprezentărilor și noțiunilor istorice fundamentale, în vederea educării lor patriotice și a contribuirii la formarea concepției materialist-dialectice despre societate, trebuie să străbată ca un fir conducător întregul proces al activității de studiere a textelor cu conținut istoric.

Dăm mai jos un exemplu de plan de lecție de citire explicativă cu conținut istoric la clasele a III-a.

10. Plan de lecție

Obiectul: Limba română (citirea).

Tema: Răscoala din 1907.

Scopul lecției: Comunicarea de cunoștințe despre răscoala din 1907; consolidarea deprinderilor de citire și de povestire a unui text cu conținut istoric. Dezvoltarea sentimentelor patriotice la elevi.

Metode: Citirea explicativă, demonstrația, conversația.

Material didactic. Se folosește harta Republicii Socialiste România și tabloul lui O. Băncilă *1907* (din manual și reproducere mărită).

I. **Organizarea clasei pentru lecție.** Se recomandă elevilor să aibă pe bancă cele necesare pentru lecție (cartea și caietul de notițe). Se verifică îndeplinirea sarcinii. Se stabilește liniștea necesară începerii lecției.

Scanned with OKEN Scanner

II. **Verificarea lecției precedente și a temei de acasă.** Se deschid cărțile și se citește lecția *V. Porojan* pe care elevii au pregătit-o.

Verificarea înțelegerii celor citite este orientată după întrebările de la sfîrșitul bucății:

— Cine era Vasile Porojan?

— De ce Vasile Porojan a trebuit să rămînă pitar, deși era un copil talentat?

— De ce astăzi, în țara noastră, drumul spre învățătură este deschis tuturor copiilor oamenilor muncii?

III. **Comunicarea noilor cunoștințe.** 1) Activitatea pregătitoare. Se poartă o discuție cu elevii în legătură cu situația grea a țăranilor în trecut și lupta lor pentru o viață mai bună, amintindu-se în acest sens lecțiile cunoscute de ei: *Răscoala românilor sub Gheorghe Doja, Horia, Cloșca și Crișan,* și *Tudor din Vladimir.*

Se anunță tema nouă: Astăzi vom afla despre o altă răscoală a țăranilor, și anume despre *Răscoala din 1907.* Această răscoală a avut loc în anul 1907. Deci cîți ani au trecut de atunci și pînă azi?"

Se raportează această cifră la vîrsta bunicilor lor, pentru a-și da mai ușor seama de aspectul cronologic al evenimentului.

Se comunică elevilor că această răscoală a pornit din satul Flămînzi, din nordul Moldovei, arătîndu-se pe hartă și fixîndu-se un steguleț în dreptul acestei localități. Se scrie titlul lecției pe tablă.

2) Citirea (povestirea) integrală a textului. Se citește model de învățător sau de un copil (sau se povestește bucata expresiv de către învățător). Dacă se face povestirea bucății, spre a nu răpi prea mult cu explicarea unor cuvinte în timpul citirii pe fragmente, povestirea orientată după textul din carte va fi însoțită de explicarea unor cuvinte și expresii din text:

Scanned with OKEN Scanner

nămeții, scînceau, dîrdîiau de frig. Totodată, se va insista asupra lipsei de pămînt a țăranilor, asupra extinderii răscoalei de la un sat la altul, pentru a nu lăsa impresia că aceasta a fost un fenomen izolat.

De asemenea, se pot evoca expresiv și unele episoade ale represiunilor barbare ale guvernanților: sate și case distruse, mii de țărani schingiuiți, arestați și omorîți. În acest fel se evidențiază contrastul dintre lupta dreaptă a țăranilor și cruzimea exploatatorilor.

Se intuiește apoi în manual și pe reproducerea mărită tabloul lui O. Băncilă *1907*, pentru a se scoate în evidență în mod pregnant cruzimea cu care a fost reprimată răscoala.

3) Citirea pe fragmente și întocmirea planului. Se deschid cărțile și se citește bucata de către elevi, împărțindu-se textul pe fragmente, din care se scot următoarele idei, în urma povestirii și discutării conținutului fiecărui fragment:

— *Bunicul povestește copiilor despre viața grea a țăranilor din iarna anului 1907.*

Se scrie ideea pe tablă. Se continuă apoi citirea și comentarea fragmentelor următoare și scoaterea celorlalte idei principale.

— *Țăranii din satul Flămînzi se hotărăsc să se răscoale împotriva boierului.*

— *Răscoala s-a întins și în alte sate din țară, deoarece suferințele țăranilor erau aceleași.*

— *Țăranii răsculați au primit, în loc de pămînt, gloanțe din partea regelui și a boierilor.*

IV. **Fixarea.** După scoaterea ultimei idei, se poartă o scurtă discuție asupra textului:

— Despre ce este vorba în această bucată?

— Pentru ce s-au răsculat țăranii?

— Unde a izbucnit această răscoală?

— De ce s-a întins răscoala și în alte sate din țară?

Scanned with OKEN Scanner

— Ce au primit țăranii în loc de pământ? Fixarea cunoștințelor se realizează și printr-o nouă citire a bucății, de data aceasta pe roluri. În funcție de personajele din text se distribuie mai multor elevi rolurile.

În sfîrșit, se cere unor elevi să povestească integral bucata, folosind ideile principale de pe tablă.

V. **Tema pentru acasă.** Să se citească textul din manual, folosindu-se ideile principale scoase pe tablă, să se povestească conținutul bucății, insistîndu-se în mod deosebit asupra cauzelor care au determinat răscoala din 1907.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL III

CITIREA EXPLICATIVĂ A TEXTELOR CU CONȚINUT LITERAR

Literatura reprezintă o formă de cunoaștere a realității. Ca și textele cu conținut practic științific, textele cu conținut literar contribuie la formarea bazelor concepției științifice despre lume și viață la elevi. Prin citirea operelor literare, elevii au posibilitatea să cunoască multe din aspectele caracteristice vieții, ale naturii și societății, de a-și forma convingeri și sentimente morale în spiritul moralei comuniste. Literatura constituie un mijloc puternic pentru lărgirea orizontului intelectual al elevilor.

Spre deosebire însă de textele cu conținut practic științific, care dau cunoștințe cu ajutorul noțiunilor și pe baza observărilor asupra anumitor aspecte ale realității, operele literare realizează acest obiectiv prin intermediul imaginilor artistice. Literatura generalizează viața nu prin noțiuni, ci prin imagini vii. De aici și importanța educativă deosebită a operelor literare, influența pe care ele o exercită din punct de vedere afectiv asupra elevilor, asupra sentimentelor, voinței și imaginației lor, în direcția dorită de autor. Această particularitate a operelor literare, de a reflecta realitatea prin imagini vii, influențează puternic psihicul elevilor, deoarece mai ales imaginația și sentimentele joacă un rol foarte important în dezvoltarea copilului și a adolescentului.

Această caracteristică a operelor literare impune, din punct de vedere metodic, unele trăsături specifice în citirea și studierea lor față de cele ale textelor cu conținut practic științific.

Scanned with OKEN Scanner

Cea mai importantă trăsătură specifică se referă la prima lectură a textului literar, care trebuie să fie o citire integrală și nu pe fragmente, așa cum se procedează, de obicei, în studierea textelor cu conținut practic științific. Această cerință se impune pentru a oferi elevilor posibilitatea unei perceperi complete a textului literar, condiție esențială a înțelegerii și înrîuririi lui emoționale.

Din categoria textelor cu conținut literar fac parte diverse feluri de genuri și specii: povestirea, poezia, fabula, proverbele, ghicitorile etc. În procesul citirii și studierii lor — după cum se va vedea — va trebui să se țină seama de particularitățile lor ca specii literare diferite. Ponderea cea mai mare în manualele de citire o au însă povestirile. Cunoașterea particularităților metodice ale citirii povestirilor ne va ajuta să înțelegem și particularitățile metodice ale celorlalte genuri și specii literare.

Care este structura și metodica citirii acestor texte literare? Acestea diferă în funcție de caracterul și volumul lor, de particularitățile de vîrstă ale elevilor etc.

Se pot indica următoarele etape principale ale planului tipic de activitate cu prilejul citirii textelor literare: activitatea pregătitoare în vederea lecturii; citirea integrală a textului literar; citirea pe fragmente și analiza acestora; activitatea în legătură cu întocmirea planului textului citit; conversația generalizatoare; povestirea; citirea de încheiere; lucrări de creație ale elevilor în legătură cu materialul citit[1].

1. Activitatea pregătitoare în vederea citirii

Lectura celor mai multe opere literare necesită o pregătire prealabilă a elevilor. Rolul acestei pregătiri constă în a ușura înțelegerea conținutului operei respective, prin claritatea deplină a primei percepții a textului, a trezi interesul elevilor pentru citirea operei, creîndu-le, totodată,

[1] *Metodica predării citirii în școala elementară* (clasele I-IV), București, E.S.D.P., 1954, p. 79.

Scanned with OKEN Scanner

o dispoziție corespunzătoare conținutului operei și, în sfîrșit, în a explica acele cuvinte și expresii din operă a căror necunoaștere constituie o frînă în înțelegerea de către elevi a operei.

Activitatea de pregătire a lecturii creează condițiile legăturii dintre experiența de viață a elevilor și înțelegerea textului literar, dintre conținutul de idei al textului și capacitatea receptivă a elevilor față de influența educativă a acestui conținut asupra lor.

Toate aceste obiective se realizează prin mijloace variate ale activității pregătitoare, care sînt determinate fie de conținutul textului, fie de nivelul de cunoștințe al elevilor.

În fiecare operă literară pot exista mai multe idei, însă una din ele este cea principală, în jurul căreia gravitează toate celelalte, este cea pentru care a fost scrisă opera respectivă și pe care scriitorul o dezvăluie cititorului cu ajutorul imaginilor artistice. Așa, de exemplu, în povestirea *O copilă viteză* din manualul de limba română din clasa a III-a, ideea principală este dragostea nețărmurită a unei copile față de patrie, pentru a cărei libertate și-a jertfit viața.

În vederea înțelegerii depline a acestei idei, în activitatea pregătitoare e necesar să se dea elevilor unele cunoștințe elementare în legătură cu luptele împotriva trupelor germane din anul 1917 și să li se vorbească despre localitatea Mărășești, unde s-au desfășurat lupte crîncene. O astfel de pregătire, judicios făcută, creează la elevi și atmosfera necesară, și starea sufletească corespunzătoare, stimulează atenția și interesul elevilor.

Alteori, activitatea pregătitoare constă în reîmprospătarea cunoștințelor și a impresiilor elevilor produse de citirea altor opere similare, în valorificarea observațiilor culese cu prilejul efectuării unor excursii, în intuirea unor tablouri, ilustrații etc. Tot în această etapă, se dau elevilor unele cunoștințe sumare despre viața și activitatea autorului operei literare ce urmează a fi citită.

La început, în clasele mici, li se cere elevilor să memoreze doar numele scriitorului operei respective. Ulterior, pe măsura citirii unor noi producții literare ale acelorași scriitori, li se

Scanned with OKEN Scanner

comunică, mai ales în clasele a III-a și a IV-a, și unele date cu privire la viața și activitatea acestora, îndeosebi a scriitorilor clasici. Aceasta se poate face mai ales cu prilejul aniversării scriitorilor respectivi.

Activitatea pregătitoare creează condiții favorabile pentru perceperea conștientă de către elevi a unui text cu conținut literar, însă elevii trebuie să-și formeze, treptat, deprinderea de a citi și înțelege un text în mod independent. Iată de ce, în planificarea lecțiilor de citire, îndeosebi în clasa a IV-a, cadrele didactice cu experiență aleg unele texte literare pe care elevii le citesc direct, fără o pregătire prealabilă. Evident, inițial, aceste texte trebuie să fie mai simple în ceea ce privește conținutul și să fie scrise într-o formă ușor accesibilă.

2. Citirea integrală a textului literar

Orice text literar se prezintă ca o unitate de idei, de fapte, de sentimente și, ca atare, cunoașterea și înțelegerea lui trebuie să înceapă cu perceperea integrală a acestei unități, ceea ce se realizează prin citirea integrală în clasă.

Una dintre cerințele esențiale ale citirii integrale a operei este ca ea să se realizeze în așa fel, încît elevii să participe afectiv, să trăiască evenimentele relevate în povestire, să trăiască emoțiile provocate de acestea. Acest obiectiv poate fi atins numai pe baza unei citiri expresive. De aici, necesitatea ca prima citire a textelor cu conținut literar să fie făcută de către cadrele didactice sau, la clasele mai mari, de către acei elevi care și-au format deprinderea de a citi expresiv.

În cazurile în care povestirea este simplă, scurtă și nu conține dialoguri, prima citire se poate realiza pe baza citirii independente a elevilor, în gînd. Pentru a asigura caracterul conștient al citirii este bine ca citirea în gînd să fie însoțită de anumite teme. Așa, de exemplu, indicînd elevilor să citească în gînd o povestire, li se spune: „Citiți în gînd și fiți atenți la ceea ce este mai important în această povestire".

În vederea verificării măsurii în care elevii și-au însușit cele citite, le-au înțeles, e necesar să li se pună unele între-

Scanned with OKEN Scanner

bări în legătură cu conținutul textului. În primul rînd, trebuie lămurit dacă elevii au înțeles just legătura dintre faptele, fenomenele descrise în povestire. Importantă este, de asemenea, verificarea faptului dacă elevii apreciază în mod just comportarea unor personaje, precum și cunoașterea impresiei pe care a făcut-o asupra lor prima lectură a textului. Desigur, această activitate are mai mult un rol de orientare pentru cadrele didactice, în vederea desfășurării ulterioare a lecției. În acest scop, se pot pune astfel de întrebări: „Ce v-a plăcut mai mult din povestire? De ce? Pe care personaj îl simpatizați? Pe care îl urîți? De ce?“ etc.

O analiză mai amănunțită a operei respective, cu aprecierea faptelor și a comportării personajelor etc., are loc în următoarele etape.

După citirea integrală, prin care se realizează prima percepție artistică a textului literar, nu se trece direct la citirea pe unități logice. Este necesară această scurtă etapă de conversație cu scopul de a verifica și felul în care elevii sînt orientați în problemele mari ale textului: numele autorului, titlul lecturii, acțiunea în linii mari, numele personajului principal etc.

Învățătorul pune cîteva întrebări, care nu vizează însă problemele de adîncime și de amănunt ale textului citit. Numai după această scurtă conversație de orientare se trece la cea de-a doua citire.

3. Citirea textului literar pe fragmente și analiza acestora

Sarcina acestei etape este aceea de a asigura înțelegerea clară și precisă a fiecărui fragment, pe baza analizei lui. Împărțirea textului pe fragmente se face, în general, așa cum s-a arătat la citirea textelor cu conținut practic științific. La citirea textului pe fragmente iau parte și elevii care citesc mai slab, făcînd astfel exerciții, pentru a-și forma deprinderea de a citi corect.

Scanned with OKEN Scanner

Analiza fragmentelor se face pe bază de întrebări. În funcție de nivelul clasei, de vîrsta elevilor, se stabilește și numărul fragmentelor. La clasele mici (clasele I, a II-a), numărul fragmentelor este mai mare. Aceasta îi ajută pe copii să rețină mai ușor conținutul fragmentelor, în vederea analizei lor. Ca atare, și numărul întrebărilor va fi mai mare. La clasele a III-a și a IV-a analiza textului se face pe fragmente mai mari, care cuprind acțiuni relativ închegate. Elevii răspund la întrebările puse, fie liber, fie folosind cuvinte și expresii din text. Se pun întrebări care se referă la acțiunile personajelor, la locul acțiunii etc.

Una dintre sarcinile importante ale acestei etape a lecției de citire constă în explicarea sau precizarea sensului unor cuvinte și expresii neînțelese de elevi. În vederea memorării de către elevi a acestora, se recomandă scrierea lor pe tablă și de către elevi în caietele-vocabular, ca și indicarea ca ele să fie folosite de către elevi în povestirea fragmentului sau în reproducerea lui pe bază de întrebări.

4. Alcătuirea planului

Pe baza analizei fiecărui fragment, ca și la citirea textelor cu conținut practic științific, se cere copiilor să scoată ideea principală, să intituleze fragmentele, alcătuind astfel planul textului citit. Această activitate, în condițiile textelor cu conținut literar, este relativ mai ușoară, datorită conținutului însuși al textului, care oferă criterii mai evidente de delimitare a fragmentelor, facilitînd astfel și munca de intitulare a lor.

În funcție de natura operei literare respective, fragmentele se pot delimita după: *a*) succesiunea în timp a acțiunilor și a evenimentelor; *b*) locul acțiunii; *c*) apariția personajelor; *d*) legătura dintre cauză și efect a acțiunilor, faptelor, atitudinilor personajelor.

Scanned with OKEN Scanner

Cea mai simplă formă a planului este planul exprimat prin desene. El este folosit îndeosebi în clasa I, în perioada postabecedară. După citirea textului pe fragmente, delimitate de către învățător și intitulate oral, li se dă copiilor ca temă să ilustreze fiecare fragment prin desen. Acest procedeu dă rezultate bune dacă textul citit este scurt. El poate fi împărțit ușor în fragmente, iar conținutul fragmentelor sugerează imaginarea a ceea ce trebuie desenat.

Planul are o mare importanță în formarea la elevi a priceperii de a povesti pe scurt cele citite.

Formularea enunțiativă, ordonată, a ideilor în succesiunea lor sprijină formarea și dezvoltarea acestei priceperi, îi orientează pe copii în relatarea momentelor acțiunii, a desfășurării ei, mai ales atunci cînd în povestire sînt mai multe personaje și întîmplări care se împletesc între ele.

Totuși, ar fi o greșeală dacă s-ar folosi numai acest procedeu la citirea explicativă a tuturor textelor literare, cum se întîmplă, uneori, în practica școlară. Conținutul unor texte literare scurte, vii, este înțeles și poate fi reprodus cu multă ușurință de către copii și fără plan. Dimpotrivă, în asemenea condiții, planul duce la schematism. Orientîndu-se după titlurile planului, copiii, în acest caz, se grăbesc să treacă de la un titlu la altul și omit o serie de fapte, întîmplări, uneori importante, ceea ce duce la sărăcirea conținutului textului, la schematizarea lui. În asemenea situații, alcătuirea planului textului poate forma obiectul activității de încheiere a lecției de citire explicativă sau poate constitui tema pentru munca independentă a elevilor în clasă sau acasă.

Activitatea de întocmire a planului este strîns legată de munca de analiză a vocabularului, a limbii poetice a operei. Această legătură se exprimă în faptul că, în vederea generalizării conținutului fragmentelor, în intitularea unora dintre ele, elevii aleg cuvintele și expresiile necesare din fragmentele respective, uneori unele expresii cuprinzînd în întregime sau în parte însăși ideea principală a fragmentului. Așadar, ideile se pot formula sau ca titluri, sau în propoziții scurte, sau prin citate.

Scanned with OKEN Scanner

5. Conversația generalizatoare

Conversația generalizatoare are ca scop să atragă atenția elevilor asupra ideii principale din povestire, să facă o caracterizare elementară a personajelor și să sublinieze atitudinea autorului față de personajele imaginate de el.

Într-o serie de cazuri, în special la clasele mici, ideea principală a celor citite este exprimată de copii în caracterizarea unui personaj, în alegerea faptelor celor mai semnificative și în aprecierea lor. Caracterizarea propriu-zisă a personajelor este posibilă numai într-o formă simplă și gradată. În clasa I, li se cere copiilor să aprecieze dacă un anumit personaj a procedat bine sau rău; în clasa a II-a, li se cere să facă o comparație între faptele diferitelor personaje, iar în clasele a III-a și a IV-a caracterizarea personajelor se poate realiza prin descrierea înfățișării, a portretului fizic, a trăsăturilor morale ale personajelor, prin analiza și aprecierea conduitei și a faptelor lor.

Uneori, în cadrul acestei etape, se poartă discuții și despre autor: cine a fost el, pentru ce idee a luptat, interesele cărei clase sociale le-a apărat etc.

În cadrul conversației generalizatoare e necesar să se stabilească, atunci cînd e cazul, o strînsă legătură între cele citite în clasă și lectura elevilor în afară de clasă, cu privire la operele similare ale scriitorului respectiv. Compararea operelor aceluiași scriitor creează treptat la copii o anumită atitudine față de scriitorul respectiv.

6. Povestirea sau reproducerea textului

Importanța acestei activități constă, pe de o parte, în faptul că asigură o înțelegere mai profundă, precum și refacerea unității textului citit pe fragmente, iar pe de altă parte, că reprezintă un exercițiu valoros pentru formarea la

Scanned with OKEN Scanner

elevi a deprinderii unei exprimări corecte, coerente și frumoase. Reproducerea este, așadar, o activitate de bază în lecțiile de citire a operelor beletristice.

În condițiile predării unor texte scurte, simple, povestirea are loc după conversația generalizatoare. Cînd textul este însă mai lung, povestirea se face după recitirea lui, spre a da posibilitate elevilor să memoreze, să rețină mai bine conținutul textului. Povestirea elevilor trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

— să reliefeze în mod clar ideea principală a textului;
— să evite digresiunile și amănuntele inutile;
— să fie construită din propoziții corecte, concise;
— să folosească just și exact expresiile și să nu întrebuințeze cuvinte care sînt de prisos („iată", „pe urmă" etc.), cuvinte parazitare, care diminuează cursivitatea și frumusețea vorbirii;
— să folosească intonația corespunzătoare; pe scurt, să se prezinte ca o expunere vie, colorată de participare intensă a sensibilității elevilor.

Este necesar ca elevii să fie lăsați să povestească mai întîi așa cum pot, fără a fi întrerupți cu întrebări, chiar dacă în povestirea lor fac unele greșeli sau întîmpină dificultăți în ceea ce privește urmărirea firului logic al povestirii. Intervenția ulterioară a profesorului prin întrebări ajutătoare, explicații etc., oferă elevilor posibilitatea de a-și corecta propria expunere. Intervențiile în timpul povestirii elevilor se fac numai în cazul cînd elevii fac greșeli grave, ca, de pildă, denaturarea conținutului textului. În cazul în care se observă greșeli de acord se corectează pe loc, fără comentarii.

Povestirile se pot face cu cuvinte proprii sau apropiate de text. Calitatea acestor feluri de povestire depinde, în primul rînd, de munca învățătorului. Dacă în procesul citirii pe fragmente a textului a reușit să-i facă pe elevi să înțeleagă pe deplin cele citite și i-a ajutat ca în reproducerea lor să găsească și să folosească cuvinte și expresii proprii, povestirea integrală a textului cu cuvinte proprii se va realiza cu mult mai repede și mai ușor.

Scanned with OKEN Scanner

În vederea însușirii de către elevii claselor mici a priceperii de a reproduce conținutul unui fragment cu cuvinte proprii, se procedează în felul următor: se aleg din istorioare fragmente mici, alcătuite din 2—3 propoziții, se citesc de către copii și li se propune să povestească cele citite „într-alt fel". Acest „într-alt fel" constă în înlocuirea unor cuvinte, în adăugarea unor cuvinte noi, uneori în construcția diferită a propoziției.

O atenție deosebită e necesar să se acorde relatării autentice a conținutului fragmentului și construcției corecte a propoziției.

Povestirea cu cuvinte proprii este o activitate valoroasă, între altele și prin faptul că oferă posibilitatea activizării vocabularului pasiv al elevilor.

Povestirea cu folosirea limbii literare specifice autorului este, de obicei, rezultatul unei munci minuțioase asupra textelor, începînd încă din clasa I. Baza acestei munci nu trebuie s-o constituie memorarea textului — cum greșit uneori se procedează —, ci înțelegerea lui profundă, pe baza analizei minuțioase a fragmentelor, atît în ceea ce privește conținutul cît și vocabularul. În vederea realizării ei, este bine să se îmbine povestirea pe părți mici cu povestirea ulterioară în întregime a textului. Procedîndu-se în acest mod, copiii folosesc fără greutate cuvintele și expresiile din text.

De asemenea, în atenția cadrelor didactice trebuie să stea grija pentru expresivitatea povestirii elevilor. Elevii pot să povestească expresiv numai dacă și-au însușit temeinic cele citite, dacă au înțeles profund ceea ce urmează să povestească, au deslușit caracterele personajelor, intențiile lor etc., cînd trăiesc cele citite și cînd există un stimulent de a transmite toate acestea ascultătorilor. În atare condiții, se trezește și se dezvoltă la elevi interesul și gustul pentru o povestire expresivă, vie, colorată.

În vederea continuei îmbunătățiri a calității relatării elevilor e necesar ca, după ce au terminat de povestit, să se analizeze atît aspectele pozitive cît și lipsurile existente în ceea ce privește caracterul expresiv al povestirii, ajutîndu-i pe elevi

Scanned with OKEN Scanner

să observe, cînd este cazul, nepotrivirea expresiilor, a intonației, în funcție de sensul propoziției, fragmentului etc.

Reproducerea unui text literar se poate realiza în mod *amănunțit* sau *pe scurt*. În acest din urmă caz, este vorba de *rezumatul operei*.

În legătură cu povestirea amănunțită, elevii au o experiență încă din vîrsta preșcolară. Ei povestesc, mai mult sau mai puțin amănunțit și organizat, diferite istorioare, povești după imagini etc.

În primele două clase, alături de povestirea liberă, pentru a realiza o povestire mai aproape de text, în ordinea succesiunii evenimentelor, faptelor etc., elevii se folosesc de planul povestirii, formulat prin propoziții enunțiative de către cadrele didactice. În clasa a III-a, planul povestirii se face în colectiv, iar în clasa a IV-a îl fac elevii, în mod independent.

În vederea îmbogățirii și dezvoltării vocabularului elevilor, e necesar ca povestirea amănunțită să cuprindă, pe cît posibil, încă din clasele mici, expresii și cuvinte din textul pe care-l povestesc. În primele clase, astfel de cuvinte și expresii care urmează să fie incluse de către elevi în povestirea lor se indică de învățător; în clasele a III-a și a IV-a, ele se aleg de către elevi, cu sprijinul învățătorului, și se scriu pe tablă.

O deosebită însemnătate o au îndrumarea și învățarea copiilor de a povesti pe scurt textul citit. Desigur, o astfel de activitate este mai dificilă pentru copii, necesitînd, alături de reproducerea în mod consecvent a conținutului textului citit, și priceperea de a scoate în relief ceea ce este principal, esențial în text. Pentru o astfel de povestire, la intrarea lor în școală, copiii nu posedă nici o experiență. De aici, necesitatea unor exerciții gradate, în funcție de posibilitățile elevilor. În acest scop, se apelează tot la povestirea cu ajutorul planului, pentru elevii clasei a II-a, cu care se începe această muncă, folosindu-se cea mai simplă formă de plan, și anume cel alcătuit din propoziții interogative. În clasele a III-a și a IV-a se folosește, în acest scop, planul alcătuit sub formă de propoziții eliptice. Transformînd propozițiile eliptice în propoziții enunțiative, elevii realizează o povestire scurtă.

Scanned with OKEN Scanner

Exercitîndu-se în activitatea de reproducere amănunțită sau pe scurt a textelor citite, elevii trebuie să înțeleagă, totodată, deosebirile dintre cele două feluri de povestiri și corelația dintre ele.

7. Citirea de încheiere

Scopul urmărit prin citirea de încheiere constă în următoarele: fixarea cît mai temeinică a conținutului textului respectiv; verificarea măsurii în care elevii și-au însușit cele citite; contribuția la formarea deprinderii citirii expresive. Pentru a se realiza aceste obiective, se folosesc — în afară de citirea integrală a textului — și diverse procedee ale citirii explicative, ca: lectura selectivă și citirea pe roluri.

8. Activități creatoare în legătură cu citirea textelor literare

Lecțiile de citire explicativă a operelor literare oferă reale posibilități de organizare și desfășurare a unor multiple activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor. Dintre acestea fac parte — între altele — povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirilor, intercalarea unor noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, modelajul, dramatizarea povestirilor etc. Astfel de activități pot forma obiectul unei munci finale asupra textului studiat, înainte de a se da temele pentru acasă, sau se pot realiza în cadrul povestirii bucății citite, sub aspectul de povestire cu schimbarea formei, povestire prin analogie etc.

În legătură cu desfășurarea acestor activități, e bine să se țină seama de următoarele indicații.

Povestirea creatoare a textului cu schimbarea formei poate consta în povestirea la persoana întîi a conținutului unei opere literare scrise la persoana a treia sau invers. O astfel de acti-

Scanned with OKEN Scanner

vitate necesită cunoştinţe gramaticale despre verb, persoană, timpurile verbului, despre care elevii iau cunoştinţă abia în clasa a III-a. Totuşi, această activitate cu caracter creator poate fi folosită începînd din clasa a II-a. Pentru aceasta se foloseşte un procedeu foarte simplu, şi anume se explică elevilor că, în povestire, un anumit personaj vorbeşte despre el însuşi, iar copiii vor trebui să povestească despre personajul respectiv, de aceea acolo unde în povestire se spune *eu* trebuie să se spună *băiatul* sau *el*.

Povestirea la persoana I se poate corela, la elevii claselor mai mari, cu citirea textului, elevii introducînd în text modificările respective.

Povestirea prin analogie cu cele citite a unor întîmplări din viaţa copiilor sau auzite de ei dezvoltă la elevi interesul pentru aprofundarea celor citite şi contribuie totodată la dezvoltarea exprimării lor orale.

Pe de altă parte, compararea observaţiilor, a trăirilor personale ale elevilor cu întîmplările redate în textul citit influenţează pozitiv asupra înţelegerii mai profunde a imaginilor folosite de autor, a semnificaţiei lor.

Iată, cu caracter ilustrativ, cum se desfăşoară o lecţie de citire a unui text literar (pe baza planului întocmit de un învăţător la clasa a IV-a).

9. Plan de lecţie

Obiectul: Limba română (citirea).

Tema: La demonstraţia de 1 Mai.

Scopul: Consolidarea deprinderilor de citire corectă, curentă, conştientă şi expresivă. Dezvoltarea exprimării orale, îmbogăţirea vocabularului cu unele cuvinte noi.

Transmiterea de cunoştinţe în legătură cu semnificaţia zilei de 1 Mai, educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

Metode: Citirea explicativă, povestirea, conversaţia.

Scanned with OKEN Scanner

I. **Organizarea clasei pentru lecție.** Copiii își pregătesc cărțile și caietele pentru lecție și se așază la capătul băncii; se notează absențele.

II. **Verificarea lecției precedente și a temelor date acasă.** În lecția precedentă s-a citit fragmentul: *Lizuca găsește gazdă bună în dumbravă,* din *Dumbrava minunată* de Mihail Sadoveanu.

Tema a constat în citirea fragmentului, povestirea lui și împărțirea povestirii în patru părți, care să aibă următoarele titluri: *Se lasă noaptea; În căutarea unui adăpost; Adăpostul din scorbura răchitei; Vrednicia lui Patrocle.*

Se verifică, în primul rînd, modul cum elevii au împărțit povestirea. Întrucît în practica școlară s-a observat că o astfel de temă se realizează în mod diferit de elevi, făcînd delimitări mai mult sau mai puțin adecvate, se cere elevilor să motiveze delimitările făcute prin redarea conținutului fragmentului delimitat și legătura dintre cele patru părți în care s-a împărțit textul.

Drept concluzie, li se atrage atenția asupra celei mai juste delimitări. În continuare, în funcție de timpul disponibil, se recitește textul în întregime sau selectiv, insistîndu-se în mod deosebit asupra citirii expresive.

III. **Comunicarea cunoștințelor.** 1) Activitatea pregătitoare în vederea citirii. Textul de citire ce formează obiectul lecției noi este *La demonstrația de 1 Mai.* În vederea pregătirii citirii lecției noi, se poartă o conversație cu elevii în legătură cu apropiata sărbătoare a zilei de 1 Mai. „Ce sărbătorim noi peste cîteva zile? Ce fac oamenii muncii din toate țările în ziua de 1 Mai?“ etc. Li se poate cere să recite poezia *În ajun de 1 Mai,* de Dan Deșliu, învățată în clasa a III-a. Se anunță că vor citi o bucată care poartă titlul *La demonstrația de 1 Mai.* Se scrie titlul pe tablă.

2) Citirea integrală a textului. Deoarece ne găsim în clasa a IV-a, citirea o vor efectua elevii, avîndu-se grijă să se numească pentru aceasta elevi care citesc mai expresiv. După citirea integrală a textului se pun cîteva întrebări cu rol de orientare. („Ce v-a plăcut mai mult? De ce?“ etc.).

Scanned with OKEN Scanner

3) Citirea pe fragmente și alcătuirea planului. Se citește primul fragment, de către un elev (pînă la „Fără să vrea...“), după care se explică, cu ajutorul clasei, cuvintele și expresiile: *poposise, fluviu clocotitor, mare de capete, plutește o grădină de flori, carele alegorice, tarafurile.*

Se povestește fragmentul de către un elev. Pentru formularea ideii principale de către școlari se pot pune astfel de întrebări: „Despre ce este vorba în acest fragment? Ce poartă oamenii în mîinile ridicate în sus? Cum sînt toți oamenii aceștia care sărbătoresc ziua de 1 Mai?“ Se formulează de către elevi, cu ajutorul învățătorului, următoarea idee principală, care este scrisă pe tablă și în caietele copiilor:

a) Într-o atmosferă sărbătorească, oamenii muncii, plini de bucurie, sărbătoresc ziua de 1 Mai. Sau, altfel formulat, de exemplu: atmosfera sărbătorească și plină de bucurie a zilei de 1 Mai.

Se citește fragmentul al doilea, (pînă la paragraful „La balcoane...“) și se explică cuvintele și expresiile: *patrulă, proces-verbal, luptător neînfricat, dîrz și plin de avînt.*

Se povestește fragmentul, apoi se întreabă: „Ce face maiorul Furtună, fără să vrea? Ce-și amintește el? Împotriva cui lupta el la 1 Mai 1945?“ Se încheie discuția, adresîndu-se întrebarea: „Care este ideea principală din acest fragment?“ Se formulează ideea principală, care este apoi scrisă pe tablă și în caietele elevilor:

b) Maiorul Furtună își amintește de 1 Mai 1945, cînd lupta împreună cu caporalul Nasta împotriva hitleriștilor. Sau: amintirile maiorului Furtună despre ziua de 1 Mai 1945, cînd lupta împreună cu caporalul Nasta împotriva hitleriștilor.

Se citește fragmentul al treilea (pînă la „Și coloana mergea...“). Apoi se întreabă: „Ce cuvinte nu înțelegeți din acest fragment?“ Se explică: *nestăvilitul iureș, tăciunii negri ai privirii, mogîldeață.* Un elev povestește fragmentul, apoi se pun următoarele întrebări: „Ce a devenit acum caporalul Nasta? Cu cine se întîlnește maiorul Furtună? Se scoate următoarea idee.

Scanned with OKEN Scanner

c) Maiorul Furtună se întîlnește la parada de 1 Mai cu muncitorul fruntaș Nasta. Sau: întîlnirea emoționantă dintre maiorul Furtună și muncitorul fruntaș Nasta.

Se citește fragmentul al patrulea (pînă la „Și coloana trece...") și se explică cuvintele: *eroii muncii socialiste.*

Se pune întrebarea: „Cine vrea să povestească acest fragment?"

După povestire, se întreabă: „În cinstea cui cresc uralele și se aruncă flori? Ce-și manifestă poporul prin acest val de entuziasm? Cum privesc ei viitorul?" „Cine vrea să spună care este ideea principală?" Elevii notează în scris ideea:

d) Oamenii muncii își manifestă cu entuziasm dragostea lor față de conducătorii partidului și guvernului. Sau: manifestarea dragostei oamenilor muncii față de conducătorii partidului și ai guvernului.

— „Să citim acum ultimul fragment, al cincilea. Cine citește?" Toate cuvintele sînt cunoscute copiilor. Fragmentul este povestit de un elev. Apoi se pun următoarele întrebări: „După ce coloana s-a împrăștiat, ce fac cei doi prieteni? Despre ce vorbesc ei?"

Copiii vor formula ideea:

e) Cei doi prieteni vorbesc despre viața lor nouă. Sau: convorbirea celor doi prieteni despre viața lor nouă.

4) Discuții cu caracter generalizator: „Ce sărbătoresc oamenii muncii în ziua de 1 Mai? Cum își arată poporul nostru bucuria în această zi de sărbătoare? Cum trăiesc și muncesc în prezent oamenii muncii în țara noastră? Cum sînt răsplătiți ei pentru munca lor? Față de cine își arată oamenii muncii dragostea și recunoștința pentru viața nouă din patria noastră?"

5) Povestirea. Un elev povestește, pe scurt, întregul text.

6) Citirea de încheiere. Se face citirea selectivă a numai două fragmente: primul, în care este vorba despre entuziasmul oamenilor muncii cînd coloana a ajuns la tribuna oficială; al doilea, fragmentul în care cei doi prieteni vorbesc despre viața lor nouă.

IV. **Tema pentru acasă.** Să citească și să știe să povestească bucata de lectură.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL IV

PARTICULARITĂȚILE CITIRII DIFERITELOR GENURI DE OPERE LITERARE

1. Citirea poeziilor

Din punctul de vedere al conținutului, poeziile care se găsesc în manualele de limba română sînt de diferite feluri: unele se prezintă ca o narațiune versificată, altele au un caracter liric sau lirico-descriptiv. De aici rezultă diferite feluri de citire și de analiză.

Copiilor le plac poeziile, le învață cu plăcere și ușor. Încă din vîrsta preșcolară ei sînt atrași de ritmul și muzicalitatea versurilor. Alteori, le place vreun cuvînt sau o expresie figurată neînțeleasă ca sens și tocmai în aceasta ei găsesc o deosebită frumusețe.

Citirea și analizarea poeziilor de către elevi are o mare importanță instructiv-educativă.

Citirea lor expresivă, perceperea ritmului și a rimei provoacă la copii vii emoții, contribuie la educarea lor estetică. O analiză temeinică a conținutului și a formei poeziilor contribuie la îmbogățirea reprezentărilor copiilor, la îmbogățirea vocabularului lor cu expresii colorate, plastice.

Citirea poeziilor, în general, prezintă aceleași particularități metodice analizate anterior la citirea explicativă a textelor cu conținut literar. Caracteristicile poeziei, ca operă lite-

Scanned with OKEN Scanner

rară, impun însă luarea lor în considerare în mod specific, în diversele etape ale predării.

O problemă care se ridică în legătură cu prima citire a poeziei este dacă lectura trebuie să se facă în gînd sau cu voce tare. În unele materiale metodice se recomandă ca după munca pregătitoare în vederea citirii poeziei (trezirea la elevi a unor stări sufleteşti asemănătoare cu cele exprimate de poet în poezie, explicarea unor cuvinte şi expresii etc.) să se treacă la citirea în gînd de către elevi a poeziei şi apoi, cu voce tare.

Ţinînd seama de faptul că ritmul şi muzicalitatea poeziei se percep cu ajutorul auzului, este necesar ca prima citire să se facă, în mod obligatoriu, cu voce tare, indiferent de caracterul poeziei. Citirea directă de către copii, cu funcţia de *citire demonstrativă*, nu este indicată, datorită dificultăţilor pe care le ridică citirea poeziei, şi anume: respectarea accentelor, care cad, în mod regulat, la distanţe egale, marcate prin intonaţie, fără să se scandeze sau să se citească sacadat; citirea fiecărui vers ca unitate independentă prin pauze mici abia perceptibile la sfîrşitul versului; citirea versurilor „de trecere", care cuprind doar o parte a propoziţiei, cealaltă trecînd în versul următor.

Citirea defectuoasă pe alocuri a poeziei are repercusiuni negative în perceperea imaginilor artistice, asupra muzicalităţii versurilor, asupra înţelegerii sensului, micşorînd totodată influenţa emotivă pe care trebuie s-o exercite, de la început, asupra copiilor.

După prima lectură e util ca elevii să fie întrebaţi ce impresie a făcut asupra lor citirea poeziei, dacă le-a plăcut şi de ce, dacă au observat în viaţă un astfel de tablou ca cel descris în poezie etc. O astfel de discuţie orientează cadrele didactice asupra muncii ulterioare de analiză a poeziei.

După prima lectură a poeziei, urmează analiza ei, studierea ei în ceea ce priveşte conţinutul de idei, forma etc. În acest scop, are loc o a doua citire a poeziei, pe fragmente. În legătură cu această etapă, facem următoarea observaţie: unele poezii sînt astfel alcătuite, încît fiecare strofă reprezintă un fragment logic închegat; în altele fragmentul

Scanned with OKEN Scanner

poate cuprinde două strofe. Sînt poezii neîmpărțite în strofe; ca atare, trebuie delimitate versurile care formează unitățile logice respective. Alteori, fragmentul cuprinde o strofă și 1—2 versuri din strofa următoare. Toate acestea scot în evidență necesitatea unei munci atente din partea cadrelor didactice în împărțirea prealabilă a poeziei în fragmente, în așa fel încît să reiasă o legătură logică între fragmente, să existe o delimitare precisă între ele, fapt ce contribuie la alcătuirea judicioasă a planului poeziei.

În studierea poeziei pe fragmente, o deosebită importanță o prezintă explicarea expresiilor plastice, a figurilor de stil, adeseori inaccesibile copiilor la prima citire.

Elevii trebuie să înțeleagă pe deplin imaginile artistice, să-și formeze reprezentări concrete în legătură cu fiecare descriere poetică.

Reproducerea fragmentului citit, pe bază de povestire, de expunere de către elevi, este extrem de dificilă.

Transformarea vorbirii versificate într-o vorbire în proză necesită sprijinul direct al cadrelor didactice. Elevii trebuie să fie ajutați în formularea ideilor principale ale planului scris în același mod ca și la citirea explicativă a textelor literare în proză. În clasele I și a II-a, planul se face oral, iar în clasele a III-a și a IV-a planul se scrie pe tablă.

După analiza poeziei are loc munca minuțioasă asupra citirii expresive a poeziei. Aici din nou trebuie să se recurgă la analiză, dar oarecum pe alt plan. Se discută cu elevii pe ce ton trebuie citită strofa respectivă (vesel, vioi sau ton înălțător și solemn etc.), cum trebuie citite versurile la sfîrșitul cărora nu sînt semne de punctuație etc. În clasele mai mari, în cadrul acestui studiu se analizează expresiile care cer un anumit ton. În condițiile analizei poeziilor-cîntece se scoate în evidență caracterul melodios al citirii lor. Expresivitatea citirii poeziilor se realizează și prin declamație colectivă, elevii pronunțînd clar și ritmic versurile cu sunete onomatopeice. Poeziile scrise sub formă de dialog necesită o citire pe roluri, diferențiindu-se și accentuîndu-se nuanțele vorbirii personajelor.

În vederea folosirii acestui procedeu e necesar, de asemenea, să se stabilească anticipat felul cum va fi citit fiecare rol.

Scanned with OKEN Scanner

Spre sfîrșitul clasei a III-a și, îndeosebi, în clasa a IV-a, cînd elevii au formate unele deprinderi de muncă independentă asupra textelor literare citite, citirea explicativă a poeziilor se schimbă, dîndu-se mai multă independență elevilor. După analiza poeziei, făcută sub îndrumarea cadrelor didactice, elevii pot, folosindu-se de citirea în gînd, să se ocupe în mod independent de pregătirea pentru citirea expresivă.

După analiza poeziei din punctul de vedere al expresivității lecturii, se recitește de cîteva ori poezia, iar dacă este cazul, unele strofe sau chiar poezia în întregime, se recitesc chiar de învățător.

În discuțiile cu caracter generalizator, se scot în evidență ideile principale ale poeziei, se caracterizează personajele, se cere elevilor să explice ce fenomene ale naturii se pot subînțelege în diferitele expresii plastice, se explică imaginile artistice, se traduce vorbirea plastică în limba prozei obișnuite etc. În cadrul discuțiilor cu caracter generalizator este bine să se verifice (în special în cazul pastelurilor) măsura în care elevii își reprezintă realitatea concretă pe care poetul a reflectat-o în imaginea artistică respectivă. Gradul valorii artistice este determinat de gradul veracității și pregnanței imaginii.

După ce s-a realizat citirea și analizarea poeziei, urmează învățarea ei pe de rost, parțial sau în întregime, în funcție de mărimea poeziei și de timpul rămas liber. Poeziile lungi și dificile în conținut sînt mai ușor și mai temeinic memorate prin așa-numita *metodă combinată*. În ce constă aceasta?

Se atrage atenția elevilor că vor învăța poezia pe de rost. Învățătorul citește (sau recită) prima strofă, o dată sau de mai multe ori, în funcție de dificultatea ei; sînt puși, apoi, cîțiva copii să repete — pe dinafară — cele citite. Se citește (sau se recită) a doua strofă; o repetă și copiii de cîteva ori. Se citesc împreună ambele strofe, apoi le repetă copiii; după ce acestea s-au memorat, se citește a treia strofă, o repetă copiii, apoi se citesc împreună toate cele trei strofe, le repetă copiii etc.

Procedîndu-se astfel, copiii memorează cu ușurință poezia, deoarece la baza memorării stau nu numai asociațiile din cadrul

Scanned with OKEN Scanner

fiecărei strofe, ci și asociațiile dintre strofele respective, asociații care se consolidează continuu prin repetarea celor memorate anterior.

Recitarea poeziei poate fi însoțită de mișcări ritmice corespunzătoare.

Uneori, în funcție de caracterul poeziei, după învățarea pe de rost, se trece la recitarea colectivă, pe roluri etc.

Exemplu de recitare în colectiv a poeziei *Iarna pe uliță* de G. Coșbuc (manualul de limba română din clasa a II-a):

Toți elevii recită strofa:

A început de ieri să cadă
Cîte-un fulg. Acum a stat.
Norii s-au mai răzbunat
Spre apus; dar stau grămadă
Peste sat.

Prima voce:

Nu e soare, dar e bine,
Și pe rîu e numai fum.
Vîntu-i liniștit acum,
Dar năvalnic vuiet vine
De pe drum.

Vocea a doua:

Sînt copii,
Cu multe sănii
De pe coastă vin țipînd,
Și se-mping și sar rîzînd;
Prin zăpadă fac mătănii
Vrînd-nevrînd.

În cazul în care poezia urmează să fie învățată pe de rost acasă, e necesar să se dea indicații metodice de felul cum trebuie să se procedeze, atragîndu-se îndeosebi atenția să nu se memoreze mecanic (pe grupe de versuri fără înțeles deplin, sau vers cu vers etc.).

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a se înțelege mai bine metodica predării unei poezii, prezentăm — cu caracter de ilustrare — felul în care s-a desfășurat predarea poeziei *Vestitorii primăverii* la clasa a IV-a la o școală din capitală.

2. Plan de lecție

Obiectul: Limba română (citirea).
Temă: Poezia *Vestitorii primăverii.*

Scopul: Înțelegerea conținutului de sentimente și idei al poeziei; dezvoltarea deprinderii de citire corectă, curentă, conștientă și expresivă; îmbogățirea vocabularului cu expresii plastice; dezvoltarea gustului estetic; dezvoltarea memoriei.

Metode: Citirea explicativă, conversația.

I. **Organizarea clasei pentru lecție.** Elevii pregătesc cărțile și caietele. Învățătorul notează absențele.

II. **Verificarea temei date acasă.** Elevii au avut ca temă pentru acasă de citit textul cu conținut practic-științific *Primăvara,* de răspuns la întrebări pe marginea conținutului lecției și de scris o compunere despre venirea primăverii.

Se verifică citirea cîtorva elevi și se pun următoarele întrebări: „Care sînt primele semne ale primăverii? Ce fac cooperatorii în timpul primăverii? Cum sînt îngrijite livezile pentru a da rod bogat? Cum sînt stîrpite omizile? Cum se seamănă semințele de legume și fructe? Ce fac păsările călătoare?“ Se verifică apoi tema scrisă. Învățătorul trece printre bănci și controlează dacă toți elevii au scris; face aprecieri generale asupra aspectului exterior al felului cum a fost executată tema și observații în caz de neefectuare a ei. Doi-trei elevi sînt puși să citească compunerea pe care au scris-o. Se scot în evidență aspectele pozitive și negative atît ale conținutului cît și ale formei compunerilor.

III. **Comunicarea noilor cunoștințe.** 1) Activitatea pregătitoare. Discuțiile pregătitoare se pot purta în legătură cu păsă-

Scanned with OKEN Scanner

rile călătoare; „Ce se numesc păsări călătoare? Care sînt acestea? Cînd pleacă ele? Unde pleacă? De ce? Cînd se întorc păsările călătoare? Ce fac ele la întoarcere?“

În continuare se anunță titlul poeziei ce urmează a fi predată. „Astăzi vom citi o poezie, de G. Coșbuc, intitulată *Vestitorii primăverii*“. Titlul poeziei este scris pe tablă de învățător și de copii în caietele lor. Pentru explicarea titlului se pun următoarele întrebări: „Pe cine numește poetul «vestitorii primăverii»? La ce se gîndește el cînd numește păsările călătoare vestitori ai primăverii? Ce alte poezii scrise de G. Coșbuc ați mai învățat?“

2) Citirea integrală a poeziei de către învățător. Poezia va fi citită expresiv, respectîndu-se pauzele gramaticale, logice și psihologice, urmărindu-se ca prin intonație să se reliefeze sentimentele autorului — de tristețe, atunci cînd vorbește despre pustietatea codrilor lipsiți de cîntecul păsărilor, și de bucurie, la gîndul că, o dată cu sosirea primăverii, păsările călătoare vor aduce cu ele:

....florile-n cîmpie
Și nopțile cu poezie,
Și vînturi line, calde ploi
Și veselie.

După citirea poeziei are loc o *conversație* sumară, cu rol de orientare. Se pot pune următoarele întrebări: „Despre ce ne vorbește autorul în această poezie? Ce ați simțit voi cînd ați auzit versurile lui Coșbuc?“

3) Citirea pe fragmente și alcătuirea planului. Citirea pe fragmente va fi făcută de către elevi, care vor trebui să se apropie cît mai mult de citirea expresivă a învățătorului. După citirea primului fragment (pînă la „Și-acum veniți . . .“), se vor explica expresiile „*zarea cea de veci albastră*“ și „*dragostea sihastră*“. Se va cere apoi elevilor să redea conținutul fragmentului, folosind expresiile din poezie. Se vor pune următoarele întrebări: „Cum sînt pădurile la începutul primăverii, pînă la sosirea păsărilor călătoare? Ce sentiment se desprinde din

Scanned with OKEN Scanner

versurile în care poetul arată cum este natura pînă la venirea păsărilor? La ce se referă el în versurile:

În zarea cea de veci albastră
Nu v-a prins dragostea sihastră
De ce-ați lăsat? Nu v-a fost dor
De țara voastră?

De ce pune poetul aceste întrebări?"

Cu ajutorul învățătorului, elevii vor formula următoarea idee principală:

a) Tristețea naturii în anotimpurile în care păsările călătoare sînt departe de țară.

Se citește al doilea fragment (versurile care urmează, pînă la sfîrșitul poeziei). Se va explica expresia: *„Nopțile cu poezie"*, după care se va cere elevilor să prezinte și conținutul acestui fragment.

Pentru a scoate în evidență sentimentul de bucurie al poetului la gîndul că păsările călătoare se vor întoarce „cu drag în țară" se pot următoarele întrebări: „Ce simte poetul o dată cu întoarcerea păsărilor călătoare? De ce este el fericit? Ce aduc păsările cu ele?"

Se va formula următoarea idee principală:

b) Bucuria poetului în mijlocul naturii trezită la viață, o dată cu venirea primăverii.

4) Discuții de generalizare. „Care sînt sentimentele de care era cuprins poetul cînd a scris această poezie? Cum este natura la sfîrșitul iernii? Ce sentiment trezește acest fapt în sufletul poetului? Cum este natura primăvara? Ce aduc păsările călătoare o dată cu întoarcerea lor? Ce simte poetul în mijlocul naturii trezite la viață? Cum își manifestă el această bucurie? Care din expresiile folosite în această poezie v-au plăcut mai mult? De ce?"

5) Citirea de încheiere. Poezia va fi citită de cîțiva elevi, urmărindu-se în mod special expresivitatea lecturii, deci înțelegerea conținutului de sentimente și idei al poeziei.

Scanned with OKEN Scanner

Se va face apoi o citire selectivă. „Citiți versurile în care se arată: tristețea codrilor, reînvierea naturii, bucuria poetului, dragostea puternică pentru patrie și frumusețile ei".

Urmează apoi memorarea poeziei, în clasă, folosindu-se metoda combinată. Se recită prima strofă de către învățător, apoi de către 1—2 elevi; învățătorul recită a doua strofă, pe care, de asemenea, o vor recita 1—2 elevi; învățătorul recită ambele strofe împreună, apoi le vor recita și elevii ș.a.m.d., așa cum s-a precizat cu prilejul citirii explicative a poeziilor.

Poezia se va memora în clasă de către elevi, atît cît va permite timpul, iar învățarea restului de strofe se va da ca temă pentru acasă.

IV. **Tema pentru acasă.** De învățat restul strofelor poeziei; să știe să recite poezia și să răspundă la întrebări privind conținutul poeziei.

Să refacă compunerea despre venirea primăverii, folosind cuvinte sau expresii întîlnite în poezia studiată în clasă.

3. Citirea fabulei

Fabula este o narațiune alegorică (simbolică), cu conținut satiric și educativ, de proporții reduse și, de obicei, scrisă în versuri. Personajele din fabulă sînt animale, plante, lucruri, oameni, iar toate aceste personaje trebuie înțelese în sens alegoric, figurat.

Fabula a apărut și s-a dezvoltat mai ales în regimurile de exploatare, cînd dreptul la critică era înăbușit, cînd adevărul nu putea fi spus pe față. Ea e folosită și astăzi, la noi avînd însă un alt substrat și un alt obiectiv: satirizarea mentalității înapoiate și a atitudinilor negative în comportarea oamenilor, care nu concordă cu normele moralei noi, comuniste. Citirea și studierea fabulelor de către elevi prezintă o mare importanță instructivă, dar mai ales educativă. În fabule se ridiculizează parvenitismul, ignoranța, egoismul, lăudăroșenia, vorbăria goală, superficialitatea, indiferența față de soarta semenilor etc., aspecte din vechea morală burgheză. Totodată, ele

Scanned with OKEN Scanner

constituie un bun mijloc de educare la copii a respectului față de muncă, a credinței în prietenie, bunătate, modestie etc. Fabula este alcătuită, de obicei, din două părți distincte: povestirea întîmplării (alegoria) și învățătura (morala).

Învățătura sau morala se desprinde atît de limpede din întîmplarea alegorică, încît uneori poate să lipsească.

Ea se exprimă întotdeauna în mod direct și precis, într-o formulare concisă, prin termeni cu înțeles propriu.

Morala este partea cea mai importantă a fabulei, iar narațiunea are rolul de a o scoate în relief.

În general, citirea și studierea fabulei se face după următorul plan:

1) Conversația pregătitoare, explicîndu-se cuvintele care ar îngreuia înțelegerea fabulei la prima ei lectură.

2) Citirea fabulei de către învățător și apoi de către elevi.

3) Intuirea ilustrațiilor în legătură cu fabula.

4) O conversație de generalizare (caracterizări elementare, scoaterea ideii principale), cu citirea diferitelor pasaje ale fabulei (citire selectivă).

5) Povestirea fabulei de către elevi.

6) Găsirea analogiei din viață și descoperirea sensului alegoriei.

7) Citirea expresivă a fabulei (tonul general al citirii, particularitățile expresive ale citirii diferitelor pasaje).

8) Citirea pe roluri[1].

În funcție de caracterul fabulei și de vîrsta elevilor, planul acesta se poate simplifica întrucîtva, unele momente putînd fi eliminate (de exemplu, citirea pe roluri, scoaterea ideii principale etc.).

Fabulele pe care le citesc copiii se pot împărți în două grupe: *a*) fabule în care personajele principale sînt animale, plante, anumite lucruri; *b*) fabule în care personajele principale sînt oameni.

În legătură cu citirea și analizarea fabulelor se ridică unele probleme de ordin metodic.

---

[1] *Metodica predării citirii în școala elementară* (clasele I-IV), București, E.S.D.P., 1954, p. 123.

Scanned with OKEN Scanner

Una dintre aceste probleme este modul cum trebuie să se dezvăluie alegoria fabulei. Dezvăluirea alegoriei este un proces intelectual destul de complex pentru copii. Este dificil pentru un copil care are încă puțină experiență de viață să înțeleagă trecerea diferitelor însușiri de la animale la om. Din lumea reprezentărilor directe, vii, copilul este pus în fața generalizărilor logice, în sfera normativelor de comportare umană.

Pe de altă parte, o astfel de activitate de transpunere (transferare), care reclamă un efort de analiză, abstractizare, generalizare, micșorează impresia produsă de imaginile fabulei. Concluzia care se desprinde este că, în studierea fabulei, imaginile (care redau întîmplările despre animale, plante etc.) trebuie tratate întîi ca imagini reale și nu alegorice. Se pune întrebarea: nu cumva tratarea imaginilor fabulei ca reale poate sugera elevilor o reprezentare falsă a realității? Anume că animalele, plantele vorbesc etc. O astfel de interpretare se bazează pe o înțelegere greșită a perceperii de către copiii de vîrstă școlară mică a imaginilor artistice în general.

Atitudinea copiilor față de aceste imagini artistice se aseamănă cu atitudinea lor față de joc și, în lămurirea acestei probleme, se poate da ca exemplu sugestiv următorul pasaj din *Copilărie și adolescență* de L. Tolstoi: „Eu însumi știu că de-abia poți ucide o pasăre cu un băț, iar nu s-o împuști. Acesta este un joc.

Dacă judeci lucrurile după starea lor actuală, atunci nu va fi nici un fel de joc. Iar dacă nu va fi joc, ce va rămîne atunci?“

„Copiii de vîrstă școlară înțeleg că obiectele nu acționează, iar animalele nu vorbesc, totuși le percep ca și cum ar fi însuflețite în virtutea înclinației lor spre iluzia artistică. Pentru a ușura descoperirea alegoriei din fabulă, este bine ca împreună cu ei să căutăm analogiile între aceasta și viață“[1].

Așa cum s-a arătat mai sus în prezentarea planului (structurii) lecției de citire a fabulei, acest lucru se realizează după

[1] *Metodica predării citirii în școala elementară* (clasele I-IV), București, E.S.D.P., 1954, p. 120.

Scanned with OKEN Scanner

ce fabula a fost citită și analizată pe fragmente, după ce au avut loc discuțiile cu caracter generalizator, referitoare la întîmplările relatate, iar elevii au povestit conținutul fabulei.

O altă problemă metodică pe care o ridică citirea fabulei este în legătură cu morala sau învățătura. De obicei morala sau învățătura este plasată la sfîrșitul fabulei, uneori și la începutul ei. În ceea ce privește evidențierea moralei fabulei se cere o deosebită atenție, în sensul ca discuțiile să nu cadă pe panta „moralizării" uscate, forțate.

Discuțiile cu elevii trebuie astfel purtate, încît să sublinieze viciul condamnat în fabulă (minciuna, îngîmfarea, lipsa de loialitate etc.). O contribuție importantă în această problemă o aduce caracterizarea personajelor pe baza faptelor lor. Așa, de pildă, în legătură cu fabula *Ursul și călătorii* (manualul de limba română din clasa a III-a), din analiza comportării celor doi călători, din caracterizarea lor, elevii ajung la concluzia falsei prietenii a călătorului care și-a trădat tovarășul de drum, neprevenindu-l de pericolul apariției ursului. Se scot în lumină, cu acest prilej, viciile falsului prieten, elevii manifestîndu-și dezaprobarea față de o astfel de purtare și condamnînd-o.

Fabula fiind o poveste din viața reală, citirea ei necesită în general tonul unei vorbiri curente. Îndeosebi, în vederea realizării expresivității citirii ei și a măririi interesului copiilor pentru lectură, se indică folosirea procedeului citirii pe roluri, după o prealabilă și temeinică pregătire a elevilor în ceea ce privește modul cum trebuie să citească.

Citirea pe roluri, dramatizarea fabulei ușurează și învățarea ei pe de rost.

Prin fabulă, uneori, copilul ia cunoștință mai mult decît prin alte opere literare despre normativele conduitei morale, de comportare personală în societate. În aceasta constă îndeosebi marea importanță a fabulei din punct de vedere educativ. Dar importanța fabulelor nu se limitează numai la aceasta. Fabulele oferă un material bogat pentru munca de lărgire și șlefuire a vocabularului elevilor: expresii plastice, inversiuni din limba populară etc.; toate acestea trebuie să devină pentru

Scanned with OKEN Scanner

copii, obiect de studii și de interpretare. Din păcate, manualele noastre de limba română sînt extrem de sărace în ceea ce privește prezența fabulelor.

4. Predarea proverbelor, zicătorilor și ghicitorilor

Proverbele sînt expresii populare scurte, uneori versificate, care cuprind o învățătură folositoare în viață. Ele exprimă într-o formă concisă un adevăr extras din viața de toate zilele.

Proverbele, ca și zicătorile, îmbogățesc vorbirea noastră, o fac mai colorată, mai expresivă și mai convingătoare.

Numeroase proverbe exprimă ura față de exploatatori: „Bogatul trăiește cu averea, săracul cu nădejdea", „Corb la corb nu-și scoate ochii" etc.

În același timp, proverbele reflectă încrederea poporului în victoria dreptății.

În proverbele pe care poporul le creează astăzi se oglindesc noile relații dintre oamenii care luptă pentru construirea socialismului.

Întrucît proverbele au o mare importanță în instruirea și educarea elevilor, predarea lor trebuie să constituie o preocupare de seamă a cadrelor didactice.

În general, proverbele sînt folosite cu prilejul predării unor bucăți de citire cu conținut literar sau practic științific, cu funcția de fixare a cunoștințelor.

Se pot ține însă și lecții speciale, avînd ca obiect proverbele.

În ambele cazuri, e necesar ca elevii să rezolve problema mintală ridicată de proverb, să descopere sensul direct al proverbului, precum și sensul lui figurat. În acest caz, elevii sînt puși să compare conținutul proverbului cu cele ce au citit în bucata de lectură.

De exemplu, după citirea bucății *Prima zi de școală* (manualul de limba română, clasa a III-a), elevii pot face o com-

Scanned with OKEN Scanner

paraţie între cele citite în bucată şi proverbul „Cine ştie carte are patru ochi". În acest caz, proverbul are funcţia de fixare şi generalizare a celor citite anterior.

Se poate cere elevilor să facă o comparaţie între un proverb şi morala unei fabule; de exemplu, proverbul „Prietenul la nevoie se cunoaşte" (din manualul de limba română de clasa a III-a) se potriveşte foarte bine cu morala fabulei *Doi prieteni.*

O sarcină importantă în predarea proverbelor constă în a-i face pe copii să transfere şi să aplice la fenomenele de viaţă învăţămintele izvorîte din experienţa poporului. Aceasta este o muncă foarte grea, pentru că pretinde de la elevi o gîndire mai profundă, mai abstractă. Ea însă poate fi treptat îndeplinită, dacă se pun elevilor întrebări pentru descoperirea sensului proverbului.

Se dau exemple din viaţă, care să cuprindă cazuri concrete la care se poate aplica proverbul, sau se poate cere şi elevilor să concretizeze cu fapte din viaţa cunoscută de ei. În acest chip, elevii sînt obişnuiţi să aplice proverbele la diferite aspecte din viaţă. Proverbul se poate referi la un număr mai mare de texte cu conţinut literar din manual (povestiri, poezii, fabule etc.), făcînd legătura dintre acestea.

Aşa cum s-a arătat, se pot organiza lecţii speciale de predare a proverbelor.

O astfel de lecţie se poate desfăşura în modul următor:

— Se anunţă elevii că vor învăţa proverbe. Proverbele se citesc din manual sau se spun şi se scriu de învăţător pe tablă.

— Se explică fiecare proverb, pe baza conţinutului textelor citite de elevi sau valorificînd experienţa lor de viaţă.

Elevii aleg şi reproduc proverbe asemănătoare, după analiza fiecărui proverb.

— Se grupează proverbele după specificul învăţăturii lor. Ca temă pentru acasă se dă elevilor să înveţe proverbele pe de rost sau să facă o compunere pe baza unui proverb. Scrieţi o compunere avînd ca titlu proverbele: „Unde sînt mai multe mîini, lucrul sporeşte"; „Cine nu munceşte cu lipsă trăieşte" etc.

Scanned with OKEN Scanner

Zicătorile se aseamănă foarte mult cu proverbele. Deosebirea principală dintre ele constă în aceea că proverbul are forma unei propoziții dezvoltate, complet, iar zicătoarea se reduce la o expresie eliptică, la un grup de cuvinte pe care îl putem introduce într-o propoziție a noastră.

Astfel, expresia „Vorbă multă — sărăcia omului" este o zicătoare. Dacă o dezvoltăm, spunînd: „Nu-ți pierde vremea flecărind, cînd vrei să faci treaba cu spor", căpătăm un proverb.

Zicătorile sînt folosite întocmai ca proverbele, în legătură cu diferitele texte de citire și după aceleași indicații metodice.

Ghicitorile sînt un mijloc foarte bun pentru dezvoltarea gîndirii și a vorbirii elevilor. Ele cuprind o descriere poetică a unor lucruri, ființe sau fenomene din natură, pe care trebuie să le depistăm după cîteva însușiri caracteristice. Ghicitorile au și un caracter distractiv, din care cauză sînt foarte plăcute copiilor, constituind totodată un mijloc de încercare a istețimii. Ghicitoarea înveselește, dar totodată îi determină pe copii să observe mai bine însușirile lucrurilor și ale fenomenelor naturii, avînd astfel un pronunțat caracter instructiv. Ghicitorile vorbesc, de asemenea, despre muncă și unelte, despre însușirile și defectele oamenilor, despre lene, lăcomie etc. Ele dau naștere la discuții vii în clasă, pentru că ghicitoarea este pitorească și interesantă pentru copii, fixîndu-se astfel în mintea lor.

Ghicitorile sînt folosite în legătură cu diferite texte cu conținut literar sau practic-științific, avînd în acest caz o funcție de fixare și generalizare. De exemplu, ghicitoarea:

Viață ține, viață n-are,
Umblă fără de picioare,
Nici pe drum, nici pe cărare,
Nici pe apă curgătoare.

Ghicitoarea este citită și analizată după lectura poeziei *Avionul* (manualul de limba română, clasa a III-a). Se pot face și lecții al căror obiect sînt ghicitorile pe o anumită temă

Scanned with OKEN Scanner

(despre animale, plante etc.). De asemenea, ghicitorile pot fi folosite cu funcţia de a pregăti pe copii pentru o *compunere*.

În manuale sînt ghicitori în versuri sau proză, dar, oricare ar fi forma în care sînt redate, ele trebuie să fie înţelese de elevi, pentru a le putea dezlega. În acest caz, este necesar ca elevii să reţină din ghicitoare, în primul rînd, caracteristicile esenţiale ale lucrului, caracteristici care-i conduc la ghicirea lui, urmînd apoi să facă şi o analiză a comparaţiilor şi metaforelor din ghicitoare. De exemplu, în ghicitoarea: „Albă plapomă şi moale s-a întins pe deal, pe vale /Iar cînd vine primăvara, se topeşte plăpumioara“ (*Limba română*, clasa I), învăţătorul analizează comparaţia şi întreabă: „Cu cine se aseamănă? Ce culoare are? Cum este cînd o pipăim?“ Copiii ghicesc foarte uşor în acest caz: este zăpada.

Dacă ghicitoarea cuprinde cuvinte necunoscute de elevi, se explică, înainte de dezlegare, sensul cuvintelor.

Instructive sînt ghicitorile folosite cu funcţia de lărgire a cunoştinţelor elevilor. Iată un exemplu. În textul de citire cu conţinut practic-ştiinţific din clasa I *Rîndunica* nu se spune nimic despre datele calendaristice cu privire la plecarea şi sosirea rîndunelelor şi nici despre aspectul exterior al rîndunelei.

La finele textului se dă însă ghicitoarea:

Coada ca o furculiţă,
Roşioară sub bărbiţă,
Iarna plec de-aici din ţară,
Primăvara mă-ntorc iară.
Lîngă voi stau fără frică
Şi mă cheamă.....

Această ghicitoare se foloseşte cu funcţia de lărgire a cunoştinţelor însuşite de elevi cu ocazia intuirii rîndunicii, înainte de citirea bucăţii.

Se poartă cu copiii o discuţie preliminară cu privire la păsările pe care le cunosc. Se intuieşte o rîndunică împăiată sau o ilustraţie a ei, valorificîndu-se experienţa personală a copiilor. La sfîrşitul intuirii, se spune ghicitoarea şi copiii o ghicesc. Se trece apoi la citirea textului.

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea didactică privind dezlegarea ghicitorilor este foarte variată:

— Copiii sînt puși să caute dezlegarea, apoi să explice semnele după care au găsit-o.

— Compară între ele ghicitori care se referă la o aceeași temă, apoi li se cere să spună care le-a plăcut mai mult.

— Copiii desenează obiectul ghicit și scriu dedesubt ghicitoarea corespunzătoare.

— Clasifică ghicitori după teme: animale, plante, obiecte, îndeletniciri, însușiri morale etc.

— Caută ghicitori pentru anumite teme.

— În cele din urmă sînt puși elevii să creeze ghicitori, stimulînd astfel activitatea lor creatoare.

Pentru a ușura dezlegarea ghicitorilor de către elevi se poate împleti dezlegarea ghicitorii cu analiza imaginilor ei. De exemplu: se cere copiilor să găsească exemple potrivite pentru dezlegare, indicînd domeniul din care a fost luată ghicitoarea (plante, animale etc.), sau se dă dezlegarea și se întreabă elevii de ce este potrivită textului ghicitorii. Elevii fac această comparație.

Ghicitorile pot fi scrise pe caiete. În clasa I, se poate scrie numai dezlegarea sau se poate ilustra dezlegarea prin desen.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL V

REPETAREA MATERIEI LA LECȚIILE DE CITIRE EXPLICATIVĂ

1. Repetarea materiei și munca independentă a elevilor

În didactica științifică, problema repetării materiei ocupă un loc important, deoarece este neîndoielnic că repetarea constituie un mijloc eficace pentru însușirea unor cunoștințe temeinice și profunde de către elevi.

Organizarea repetării materiei are o fundamentare științifică. Ea se bazează, în primul rînd, pe teoria marxist-leninistă a cunoașterii.

După cum se știe, potrivit acestei teorii, cunoașterea este o reflectare a realității înconjurătoare în conștiința noastră. Dar această reflectare nu se face instantaneu, nici mecanic, ea este o reflectare activă, care pătrunde progresiv în esența fenomenelor și obiectelor. În această pătrundere progresivă, care implică trecerea de la treapta senzorială de cunoaștere la treapta logică-abstractă și apoi la practică, repetarea are un rol esențial.

În lecția sa *Despre stat*, ținută la Universitatea „Sverdlov", V. I. Lenin a arătat că trebuie să se muncească timp îndelungat pentru asimilarea problemelor complexe.

„De aceea nimeni nu trebuie să-și închipuie că s-ar putea ajunge dintr-o dată, într-o lecție scurtă, la deplina clarificare a acestei probleme. Urmează ca după prima lecție a acestei

teme să vă notaţi punctele neînţelese sau neclare, pentru a reveni asupra lor a doua, a treia şi a patra oară, pentru ca cele rămase neînţelese să fie ulterior completate şi mai bine clarificate, atît prin lectură cît şi prin diferite lecţii şi convorbiri... Oricine doreşte s-o aprofundeze serios şi să se lămurească independent asupra ei, trebuie s-o examineze sub diferite aspecte, spre a ajunge la o înţelegere clară şi precisă"[1].

V. I. Lenin subliniază necesitatea revenirii sistematice asupra problemelor studiate, pentru o mai adîncă clarificare şi aprofundare a lor. Revenirea asupra celor studiate — repetarea lor sistematică — capătă o importanţă cu atît mai mare în activitatea şcolară, dat fiind specificul procesului care se desfăşoară.

În scrisoarea a treia din lucrarea *Călătorie pedagogică în Elveţia*, K. D. Uşinski, referindu-se la unele părţi pozitive ale muncii didactice din şcoala condusă de Frölich, scria: „Această metodă de necontenită recapitulare, de revenire fără încetare la materia veche şi care adaugă acesteia elemente noi, se bazează în întregime pe următorul fapt psihologic important: orice cunoştinţă asimilată, revenind în conştiinţă nu numai că devine mai trainică, mai clară, dar dobîndeşte aptitudinea, ca să zic aşa, de a atrage cunoştinţe noi, de a le imprima propria ei trăinicie"[2].

Teoria pedagogică a repetării materiei a realizat un progres enorm prin dezvoltarea ei pe baza învăţăturii lui I. P. Pavlov cu privire la activitatea nervoasă superioară.

Baza fiziologică a procesului de învăţare, de dobîndire de cunoştinţe şi deprinderi, o constituie, după Pavlov, formarea de noi legături temporare în scoarţa emisferelor cerebrale.

Dar legăturile temporare nu sînt stabile, constante. Pentru fixarea reflexelor condiţionate elaborate sînt necesare întăriri ulterioare.

---

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 28, Bucureşti, E.S.D.P., 1956, p. 454—455.

[2] K. D. Uşinski, *Opere pedagogice alese*, vol. II, Bucureşti, E.S.D.P., 1957, p. 117.

Scanned with OKEN Scanner

Repetarea apare deci ca principal mijloc de luptă împotriva uitării, pentru însușirea unor cunoștințe și deprinderi temeinice, precise.

Repetarea la citire, ca de altfel și la celelalte obiecte de învățămînt, este de două feluri: *repetare curentă și repetare periodică.*

Repetarea curentă este aceea care se realizează în cadrul diferitelor lecții de citire, precum și în munca de acasă a elevilor în legătură cu aceste lecții.

Repetarea periodică se face la sfîrșitul unor teme prilejuite de organizarea lecțiilor de citire în manuale, în funcție, de exemplu, de succesiunea anotimpurilor (toamna, iarna etc.), la sfîrșitul trimestrelor, al anului școlar și la începutul anului școlar.

Repetarea curentă și cea periodică sînt într-o strînsă legătură și se condiționează reciproc. Astfel, de pildă, diferitele forme ale repetării periodice își ating scopul de a contribui la aprofundarea și perfecționarea cunoștințelor numai în măsura in care cadrele didactice se ocupă organizat și sistematic de repetarea curentă a cunoștințelor elevilor.

Repetarea curentă la citire se realizează sistematic la fiecare lecție. O astfel de repetare ajută cadrelor didactice să înlănțuie logic materialul și, în același timp, să urmărească sistematic munca elevilor, să descopere la timp lipsurile în cunoștințele lor, să remedieze rămînerea în urmă la învățătură a unor elevi în legătură cu o lecție sau alta din manual. Acest fapt contribuie efectiv la prevenirea rămînerii în urmă la învățătură, a elevilor. Repetarea curentă are loc în diferite etape ale lecției de citire.

O formă a repetării curente, la citire, este aceea care se desfășoară în etapa reproducerii celor citite, a discuțiilor cu caracter generalizator cu funcția de fixare a cunoștințelor însușite în etapa studierii pe fragmente și a recitirii bucății. Urmărind consolidarea, prin repetare, a cunoștințelor predate, trebuie ales esențialul din textul citit, trebuie să se repete noțiunile, regulile și faptele esențiale. Pentru a verifica în adîncime înțelegerea celor citite, se cer elevilor exemple concrete sau se fac unele aplicări care nu necesită mult timp (orientare

în natură, la lecțiile de citire cu conținut geografic, exerciții de întocmire a calendarului naturii la unele lecții cu conținut practic-științific, întocmirea de tabele cu date cronologice la cele cu conținut istoric etc.).

Scoaterea în relief a ceea ce este esențial în textul de citire studiat în clasă îi orientează pe elevi în munca independentă cu manualul, pe care trebuie s-o desfășoare acasă.

Fixarea trebuie să aibă un caracter sistematic.

Nu este indicat ca în această etapă să se facă o altă sistematizare decît cea făcută cu prilejul întocmirii planului textului de citire, ci să se insiste în mod deosebit asupra legăturii dintre ideile planului. Cu acest prilej se poate desfășura o muncă utilă, instructivă, cerîndu-se elevilor, de pildă, să transforme planurile formulate sub formă de propoziții enunțiative în planuri formulate sub formă de titluri, și invers.

În această etapă este necesar uneori să se repete nu numai cunoștințele însușite în lecția respectivă, ci și alte cunoștințe anterioare. Procedîndu-se în felul acesta, cunoștințele elevilor se vor lega organic într-un sistem.

Variate sînt posibilitățile repetării curente în etapa fixării cunoștințelor la lecțiile de citire explicativă.

Așa, de pildă, dacă textul de citire studiat are un conținut practic-științific, dar este prezentat în manual sub formă narativă, este evident că repetarea va trebui să sintetizeze conținutul de idei în formă descriptivă cît mai succintă. Dacă, dimpotrivă, textul este prezentat într-o formă dominant descriptivă, repetarea este bine să ofere elevilor posibilitatea unei expuneri orale mai largi, deprinzîndu-i astfel să prezinte mai dezvoltat și variat conținutul de idei.

Urmărind asemenea obiective, metodica folosită în etapa fixării prezintă unele particularități în ceea ce privește procedeele de repetare. Pentru prima situație, e bine ca elevii să fie orientați în alcătuirea unor scurte rezumate orale, pe baza planului alcătuit pe tablă; pentru cea de-a doua, îi deprindem pe elevi să se exprime mai dezvoltat, punîndu-i să povestească mai pe larg fragmentele care au contingențe între altele și cu experiența lor personală.

Scanned with OKEN Scanner

Repetarea curentă mai are loc și în procesul muncii independente de acasă a elevilor.

Practica școlară arată că, atunci cînd sînt just organizate, rezolvarea temelor date acasă asigură un înalt nivel de pregătire a elevilor, contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă, le dezvoltă voința, inițiativa, spiritul de creație. Privite astfel, temele de acasă constituie o parte organică a muncii didactice.

O lipsă esențială în problema temelor date pentru acasă, lipsă observată în practica școlară, o constituie *uniformitatea lor*. La lecțiile de citire, tema pentru acasă constă, de obicei, în citirea și povestirea textelor citite și, uneori, în răspunsuri scrise la întrebările plasate în pagină, la sfîrșitul ei. O astfel de organizare stereotipă a temelor pentru acasă este efectuată de elevi fără un interes deosebit.

Evident că munca individuală de acasă a elevilor este folositoare numai atunci cînd ea este legată organic, direct de munca din clasă. Această legătură trebuie însă realizată prin *lucrări variate*, cu *conținut diferit*, fapt care mărește interesul elevilor pentru lecțiile de citire.

O mare varietate în temele pentru acasă o aduc lucrările cu caracter creator ale elevilor. Așa, de pildă, la clasele mai mari (a III-a și a IV-a) se poate da ca temă să alcătuiască o povestire asemănătoare cu cea citită, dar care să cuprindă fapte cunoscute din experiența lor personală, să alcătuiască o compunere pe baza unei idei din planul textului citit etc.

Experiența cadrelor didactice fruntașe arată că există posibilitatea de a include în temele pentru acasă un material foarte variat, legat de repetarea și sintetizarea materiei predate. Includerea în mod sistematic, în temele pentru acasă, a problemelor parcurse mai înainte constituie totodată un bun prilej de sistematizare și generalizare a cunoștințelor.

O astfel de procedare îi stimulează pe elevi să stabilească noi relații între obiectele și fenomenele studiate (în textele de citire din domeniul științelor naturii, geografiei etc.), îi stimulează să-și valorifice experiența personală, lectura independentă. Prin toate acestea, munca de acasă a elevilor capătă și un conținut mai bogat. Repetarea curentă la citire se reali-

Scanned with OKEN Scanner

zează și cu prilejul efectuării controlului zilnic al cunoștințelor. În acest caz, repetarea materiei prilejuiește o bună sistematizare. Datorită unei chestionări conduse just de către cadrele didactice, cunoștințele elevilor devin mai precise, mai profunde și mai trainice. Totodată, se poate realiza și o oarecare lărgire a cunoștințelor, introducîndu-se unele amănunte noi (aspecte din viața plantelor și animalelor, importanța, folosul pe care îl aduc etc.) sau analizînd unele cazuri mai complexe care, acum, după însușirea ideilor principale, vor fi consolidate cu mai multă ușurință.

Trebuie reținut faptul că o sarcină deosebit de importantă a repetării curente în etapa controlului curent la citire, constă, alături de cantitatea și calitatea cunoștințelor însușite de elevi și în verificarea calității citirii. Mai ales la textele cu conținut literar accentul trebuie pus pe expresivitatea citirii.

Lecțiile de repetare periodică la citire contribuie într-o măsură și mai mare la perfecționarea cunoștințelor, la lărgirea și consolidarea lor, la înțelegerea mai adîncă a diferitelor probleme însușite în cadrul diverselor lecții izolate.

Lecțiile de repetare, de la sfîrșitul de trimestru sau de an școlar, oferă largi posibilități de a face corelații mai vaste între cunoștințele însușite în cadrul studierii textelor de citire respective și cunoștințele dobîndite la alte obiecte de învățămînt (istorie, șt. naturale, geografie); de asemenea, între lecțiile de citire și gramatică. Referindu-ne la acestea din urmă, menționăm că între ele există o strînsă legătură, se condiționează reciproc, contribuind la pregătirea temeinică a elevilor în domeniul limbii.

Din păcate însă, uneori se constată o ruptură nejustificată între ele. Acest fenomen se observă nu numai cu prilejul lecțiilor de predare a citirii, ci și a celor de repetare.

Sarcina ridicării continue a nivelului de cunoștințe al elevilor impune realizarea unei legături mai profunde și multilaterale între lecțiile de citire și cele de gramatică, în cadrul repetării materiei.

Variate sînt posibilitățile de consolidare a cunoștințelor de gramatică și ortografie în procesul repetării periodice la lecțiile de citire. Recitind, de pildă, anumite texte sau fragmente

izolate — în cadrul folosirii procedeului citirii selective —, elevii pot primi sarcina să analizeze diferite categorii gramaticale cuprinse în ele, făcîndu-i astfel să înțeleagă mai profund și rolul lor stilistic.

În cadrul repetării textelor de citire, cadrele didactice trebuie să apeleze la gramatică nu numai cu scopul de a dezvolta gîndirea și limbajul elevilor, ci și pentru înțelegerea mai profundă de către elevi a celor recitite. Dîndu-li-se elevilor lucrări scrise legate de diverse întrebări și teme recapitulative, analiza acestor lucrări poate fi mai cuprinzătoare și mai folositoare dacă, pe lîngă grija pentru conținutul de idei și stil, se atrage atenția elevilor asupra regulilor de punctuație și ortografie, acordîndu-se o mare atenție și muncii de îndreptare a greșelilor.

De asemenea, în cazul analizei gramaticale orale sau scrise, în procesul repetării cunoștințelor de gramatică se poate apela la texte literare, îndeosebi cele cu caracter educativ. În cadrul unui text, elevii își vor da mai bine seama, de pildă, de funcția stilistică a unor categorii gramaticale, ca adjectivele, care înfrumusețează, colorează vorbirea.

O strînsă legătură este necesar să fie realizată între citire, gramatică și compunerile elevilor.

Compunerile urmăresc — între altele — să formeze la elevi deprinderea de a alege din totalitatea cunoștințelor și impresiilor acumulate în experiența lor de viață numai pe cele care se referă la o temă dată, și de a face o prezentare logică corespunzătoare, într-o formă clară, sistematică și expresivă.

Spre deosebire de expuneri, compunerile orale și cele scrise sînt strîns legate de activitatea imaginației creatoare și, de aceea, ele fac parte din cadrul lucrărilor de creație.

În munca de repetare periodică, la citire, fie că este vorba de repetarea unei teme, repetarea de fine de an etc., se poate cere elevilor ca, în conformitate cu particularitățile anumitor opere literare studiate, să inventeze subiecte pentru compuneri, pe care să le trateze la nivelul posibilităților lor.

Repetîndu-se, la citire, diverse basme și scoțîndu-se în evidență ca o particularitate a acestora formulările similare de la începutul și sfîrșitul lor („A fost odată ca niciodată“, etc.) li

se indică elevilor că asemenea particularităţi stilistice pot fi folosite şi în micile lor compuneri. O astfel de activitate s-a dovedit pe deplin posibilă la elevii clasei a IV-a. Chiar elevii din clasa a III-a pot alcătui compuneri pe baza materialului din povestirile citite sau recitite cu prilejul repetării lor.

Una dintre condiţiile esenţiale ale realizării de către elevi a unor bune compuneri o constituie întocmirea planului acestora. Planul este — trebuie să fie — punctul de plecare în compunerile elevilor, indiferent de felul compunerii. În lecţiile de repetare, la citire, se poate da elevilor claselor a III-a şi a IV-a sarcina de a alcătui independent planul unui text de citire într-o formă superioară celor întocmite cu prilejul studierii lor (planuri mai analitice sau mai sintetice). O astfel de activitate contribuie la dezvoltarea priceperii de a alcătui planuri în mod independent şi pentru lucrările lor cu caracter creator.

Lecţiile de repetare, la citire, pot sprijini procesul de alcătuire a compunerilor, cînd în realizarea lor se foloseşte — printre altele — procedeul citirii pe roluri. Cu acest prilej, elevii îşi consolidează cunoştinţele privitoare la rolul dialogurilor, dînd povestirii un caracter mai viu, mai atractiv, putînd fi stimulaţi (pe baza materialului literar repetat) să alcătuiască şi ei, în clasele a III-a şi a IV-a, compuneri cu dialog.

Li se poate cere să alcătuiască, în mod independent, un dialog pe o temă din viaţa înconjurătoare, ca, de pildă: *Elevii din clasa noastră îşi iubesc satul natal.*

Compunerile scrise ale elevilor, la rîndul lor, constituie un bun prilej de aplicare şi consolidare a cunoştinţelor de gramatică, ortografie şi punctuaţie. Analiza compunerilor, urmărind nu numai conţinutul de idei şi stilul în care sînt realizate, ci şi felul în care elevii folosesc cunoştinţele gramaticale, constituie o activitate valoroasă în formarea şi dezvoltarea deprinderilor gramaticale. Găsirea, în procesul analizei compunerilor, a unor greşeli comune gramaticale sau ortografice orientează munca pedagogică în ceea ce priveşte organizarea repetării la gramatică. Iată realizîndu-se astfel, în procesul repetării, o serie de corelaţii dintre citire, gramatică şi compunere.

Scanned with OKEN Scanner

2. Condiţiile eficacităţii repetării la citire

Repetarea lecţiilor de citire explicativă trebuie să aibă un *caracter conştient şi activ*. Aceasta depinde, în primul rînd, de măiestria cadrelor didactice în realizarea repetării.

În cadrul repetării materiei, profesorul trebuie să vadă nu numai dacă elevii au reţinut materialul citit anterior, ci şi dacă şi l-au însuşit conştient, dacă l-au înţeles şi-l pot folosi.

El se poate convinge dacă elevii au înţeles bine materialul cerîndu-le să expună ideile cu propriile lor cuvinte, să motiveze afirmaţiile pe care le fac, să le aplice în practică.

Unii elevi, de pildă, deşi ştiu ce este un „plan" (al clasei, al camerei etc.), nu-l pot realiza efectiv, prin desen sau alte mijloace; sau, deşi „ştiu" ce este orientarea, care sînt punctele cardinale etc., nu se pot orienta practic în spaţiu.

La citire, caracterul activ al repetării reiese în mod evident atunci cînd, prin variate procedee, se asigură corectitudinea şi expresivitatea expunerii conţinutului celor citite. Aceste trăsături reies în special în repetarea textelor de citire cu conţinut literar. Caracterul activ al repetării apare şi mai pregnant în cazul cînd elevii se străduiesc să facă largi sistematizări şi sintetizări ale cunoştinţelor din domeniul ştiinţelor naturii, geografiei şi istoriei (cunoştinţe însuşite în procesul studierii textelor cu conţinut practic ştiinţific), cînd înţeleg corelaţiile lor, cînd le aplică în mod adecvat în practică.

Interesul pentru respectare creşte datorită întrebărilor puse de învăţător, orientînd gîndirea elevilor spre compararea faptelor, a ideilor, întrebări care le stimulează gîndirea şi care atrag colectivul clasei în discutarea răspunsurilor colegilor.

Interesul elevilor pentru repetare, la citire, creşte continuu cînd aceasta le lărgeşte orizontul şi-i face să privească într-un fel nou faptele şi fenomenele cunoscute, îi învaţă să analizeze şi să generalizeze, cînd elevii simt necesitatea şi folosul repetării materiei.

Scanned with OKEN Scanner

Elementul noutății, pe care-l introduce repetarea, menține și dezvoltă atenția și interesul elevilor față de citire. Acest fapt se explică prin procesele și legile specifice ale activității nervoase superioare.

Importanța interesului, ca o condiție a repetării, a învățării, deci a formării legăturilor noi temporare, a fost subliniată în repetate rînduri de I. P. Pavlov. El arăta că trebuie să fie un anumit interes, trebuie să existe un anumit tonus, o anumită stare activă a scoarței, pentru ca asociația să aibă loc. Ceea ce menține această stare activă a scoarței, acest tonus ridicat al ei, în procesul repetării, este, printre altele, *elementul noutății.*

Cercetările experimentale efectuate de I. P. Pavlov au arătat că repetarea sub forma unor excitații uniforme provoacă o stare de inhibiție în scoarța cerebrală.

Prin repetarea frecventă și monotonă a acelorași excitații se produce o stare de somnolență, de apatie. Așadar, repetarea nu trebuie să se facă uniform, după un anumit șablon, reproducîndu-se mereu aceleași cunoștințe, în aceeași ordine, cu aceleași metode etc., ci să implice cu necesitate elementul noutății.

În această direcție însă trebuie să se țină seama și de o treptată gradare. Experiența pavlovistă a arătat că includerea unor excitații noi într-un stereotip format se va putea realiza numai în cazul în care ele vor fi introduse treptat, fără a aduce schimbări brusce.

I. P. Pavlov spunea că sistemul reflexelor condiționate este deosebit de complex. La el participă o mulțime de funcții izolate și acestea trebuie să se înlănțuie într-o ordine anumită, cu o anumită gradație în exercițiu. În practică pedagogică, aceste indicații sînt extrem de prețioase. Practica școlară arată că în cazul unei pregătiri sistematice, eșalonate, care ține seama de existența acestor legități, elevii își consolidează și perfecționează cunoștințele.

Unul dintre mijloacele principale de introducere a elementului noutății în procesul repetării materiei îl constituie restructurarea materiei predate, care să permită stabilirea unor noi legături, noi combinații între cunoștințele însușite, într-o

anumită ordine, în timpul anului, să ofere elevilor posibilitatea de a sesiza aspecte noi ale problemelor deja însușite.

În manualele de limba română pentru clasele I—IV, așa cum s-a arătat textele de citire au un caracter variat: texte cu conținut literar, cu conținut practic științific (din domeniul științelor naturii, al geografiei, al istoriei etc.). De obicei, ele se studiază în ordinea în care sînt așezate în manual.

La sfîrșitul trimestrelor și al anului școlar, cadrele didactice organizează, la citire, lecții de repetare. Datorită diversității textelor de citire, cadrele didactice neexperimentate întîmpină dificultăți în organizarea acestor activități. Lipsesc indicații metodice mai ample cu privire la felul în care să se desfășoare repetarea la citire, fapt care-i împinge spre o repetare în ordinea lecțiilor din manual.

Lecțiile de repetare, în atare condiții, se desfășoară plictisitor, neinteresant pentru elevi: citire, povestire și, eventual, unele întrebări după fiecare text, ceea ce, de altfel, se realizează și cu prilejul studierii lor.

Elementul noutății, atît de necesar și care contribuie la aprofundarea cunoștințelor, la stimularea gîndirii elevilor, poate fi introdus, între altele, printr-o împletire organică a conținutului de bază al unor texte de citire din domenii diferite (de pildă, din domeniul istoriei, al geografiei, cu cele însușite în studierea textelor cu conținut literar).

O astfel de procedare la clasele I și a II-a prezintă importanță pentru pregătirea elevilor în vederea studierii, în clasele a III-a și a IV-a, în mod sistematic a obiectelor de învățămînt respective: istoria, geografia etc., și a corelării lor.

3. Plan de repetare periodică, la clasa I

Pentru ilustrare, se dă un plan de repetare periodică, la clasa I.

Tema: *„Primăvara“* (pot fi cuprinse texte în proză și poezii).

Ideile principale, în jurul cărora se poate restructura materialul temei pot fi:

1) Semnele caracteristice ale primăverii.
2) Ce se întîmplă cu plantele și păsările primăvara?
3) Activități de primăvară: jocul copiilor și munca oamenilor.

În organizarea repetării unor asemenea teme, se pot folosi diverse procedee metodice: citirea selectivă, recitarea selectivă, povestirea unor fragmente care reliefează ideile respective etc. Varietatea procedeelor oferă posibilitatea antrenării majorității elevilor în procesul citirii, al povestirii și al discutării principalelor idei, pe care le cuprind textele consacrate temei.

a. Semnele caracteristice ale primăverii. — Se va citi integral textul: *A sosit primăvara.*

Se angajează o discuție cu elevii pe baza următoarelor întrebări: „Despre ce anotimp am citit? Ce știți despre primăvară? Ce s-a întîmplat cu zăpada? Cum încălzește soarele, primăvara?“ etc.

b. Ce se întîmplă cu plantele și păsările primăvara?

— „Ce s-a întîmplat cu ghioceii, o dată cu sosirea primăverii?“ (Au înflorit). „Dar cu iarba?“ (A încolțit). „Care sînt păsările care vin primăvara la noi în țară?“ (Rîndunica, cucul etc.).

— Se va spune ghicitoarea despre rîndunică. Copiii sînt puși să povestească, din bucata *Rîndunica*, felul cum au întîmpinat copiii sosirea rîndunelelor.

— Se citește integral, de un elev, fragmentul respectiv din manual, apoi este recitit pe roluri. După lectură, se adresează următoarele întrebări: „Ce foloase aduc păsările călătoare?“ (Distrug insecte vătămătoare etc.). „Cum trebuie să ocrotiți păsările care se reîntorc în țară primăvara?“

c. Activități de primăvară. Jocul copiilor și munca părinților:

— Citiți rîndurile în care se arată cum stîrpesc țăranii colectiviști omizile ascunse prin crăpăturile scoarței copacilor.

— Ce munci se fac primăvara în grădina de zarzavat?

— Ce unelte se folosesc la lucrările din grădina de zarzavat?

Scanned with OKEN Scanner

Se citește în întregime textul *Grădina de zarzavat.*
— De ce vă place anotimpul primăvara?
Se cîntă *Cîntec,* de St. O. Iosif.
— Ce anotimp urmează după primăvară?
Se dă ca *temă pentru acasă* să recitească din manual bucăți care se referă la anotimpul vara, urmărind anumite idei, de exemplu: schimbările petrecute în natură, în comparație cu primăvara, ocupațiile oamenilor etc. În felul acesta se anunță lecția următoare de repetare.

*
* *

Citirea explicativă realizată prin îmbinarea organică a însușirii de către copii a conținutului celor citite cu formarea și dezvoltarea deprinderilor de citire constituie una din sarcinile de bază ale predării limbii române în clasele I—IV.

În procesul repetării materiei la citire, trebuie avută în vedere permanent această sarcină. Îmbinarea dintre citirea propriu-zisă și conversația asupra celor citite trebuie însă astfel realizată, încît citirea să rămînă totuși baza lecției de repetare. În ce constă aici elementul nou?

La lecțiile de predare a citirii se folosesc două căi de alcătuire a planurilor textelor de citire: calea sintetică (de la particular la general), în studierea textelor cu conținut practic științific, și calea analitică (de la general la particular), în studierea operelor beletristice.

Folosindu-se calea sintetică, se scot, succesiv, în relief ideile principale din fragmentele logic închegate, citite și analizate; în cazul căii analitice se pornește de la cunoașterea prealabilă în ansamblu a operei, scoțîndu-se din acest întreg părțile lui principale, ideile esențiale pe baza unei legături reciproce juste.

Calea sintetică de alcătuire a planului dezvoltă la copii deprinderea citirii conștiente, prin aceea că ei, trebuind să descopere ideea principală a fragmentului, depun un efort mintal pentru a înțelege sensul conținutului citit, pentru a-l exprima just în titlu, pentru a lega fragmentele între ele pe bază de titluri.

Scanned with OKEN Scanner

Calea analitică îi deprinde pe copii să separe particularul de general, astfel încît să obţină o legătură logică între diferitele părţi sau fragmente ale bucăţii.

Elementul de noutate la lecţiile de repetare — legat direct de procesul citirii — poate consta în formulări diferite ale ideilor principale din fragmente faţă de cele folosite în lecţiile de predare. Aşa, de pildă, în lecţia de predare a textului *Zile de vară* (clasa a III-a), planul se alcătuieşte pe cale sintetică, pe bază de titluri, în text predominînd elementele narative. O excepţie face primul fragment. Cu prilejul repetării temei *Vara*, în care va fi cuprinsă şi poezia *Secerişul*, copiii fiind puşi să povestească fragmentele în care este vorba de lanurile de grîu ale cooperativei agricole de producţie, despre munca ţăranilor cooperatori la treieratul grîului etc., sînt îndrumaţi să transforme titlurile în formulări enunţiative. O astfel de procedare prezintă importanţă prin faptul că dezvoltă la copii deprinderea exprimării orale.

În practica şcolară am întîlnit şi următorul valoros procedeu: cu prilejul lecţiei de repetare, s-au scris pe tablă, de către învăţător, ideile principale sub formă de titluri, aidoma lecţiei de predare. Li s-a cerut apoi să se gîndească la conţinutul celor citite şi să le transforme în formulări complete, enunţiative.

Valoarea procedeului constă în dezvoltarea la elevi a deprinderii exprimării în scris, realizîndu-se astfel o legătură justă între procesul citirii şi cel al expunerii.

În vederea însuşirii de către elevi a unui sistem de cunoştinţe, la baza grupării materiei predate, în procesul repetării, trebuie să stea neapărat legătura logică dintre cunoştinţe, indiferent de tema sau de domeniul din care acestea fac parte, legătura logică între cunoştinţe — elementul esenţial al sistemului de lecţii, în cadrul repetării de la finele anului şcolar — trebuie făcută deci nu numai în cadrul temelor în ordinea indicată de programa şcolară, ceea ce este uşor de realizat, ci şi între lecţiile diferitelor teme, cînd conţinutul lor se referă la domeniul ştiinţelor naturii, istoriei sau geografiei şi poate fi subordonat unor idei de bază.

Scanned with OKEN Scanner

Elementul noutății se realizează și atunci cînd există preocuparea de a lega cît mai mult repetarea la citire de cea la gramatică. Astfel, în cadrul lecțiilor de repetare a poveștilor și basmelor se poate folosi cu succes procedeul citirii selective pentru analiza stilistică a vorbirii personajelor. Elevii sînt puși să citească propoziții și fraze care cuprind forme populare și li se cere să găsească formele literare corespunzătoare.

O astfel de preocupare există evident și la lecțiile de predare. Aici însă, ea se limitează de obicei la explicarea termenilor și la motivarea folosirii lor de către autor. Cu prilejul repetării, se verifică și măsura în care elevii reține sensul just al formelor populare. Elevii sînt puși să *povestească selectiv*, înlocuind formele populare cu forme literare. Astfel de procedee înviorează lecțiile de repetare. Copiii folosesc la lecțiile respective de repetare și carnețele-vocabulare, în care-și notează formele populare și corespondentele respective literare.

Un mijloc important de introducere a elementului noutății îl constituie *folosirea lecturii elevilor în afară de clasă.*

În cadrul repetării, li se pot pune elevilor diferite întrebări, la care ei pot să răspundă pe baza lecturii în afară de clasă, cum ar fi:

— În ce cărți ați mai citit despre transformarea naturii de către om?

— Ce povestiri cunoașteți, din care să reiasă vitejia și dragostea de patrie a poporului nostru?

— Unde ați mai citit despre dragostea de patrie a tineretului nostru?

Astfel de întrebări îmbogățesc conținutul lecțiilor de repetare la citire, lărgesc orizontul de cunoștințe al elevilor, le stimulează interesele cognitive, le cultivă dragostea de carte, îi educă în spiritul moralei comuniste.

Ținînd seama însă de particularitățile de vîrstă ale copiilor, de posibilitățile lor limitate de orientare în domeniul lecturii, este necesar ca acestor activități să li se dea o deosebită atenție, să fie minuțios pregătite.

Un alt mijloc important în realizarea elementului noutății la lecțiile de repetare la citire îl constituie *materialul didactic.* Un material didactic nou sau relevarea unor aspecte noi ale

celui folosit la predare contribuie la adîncirea cunoștințelor elevilor, la perfecționarea lor. Îndeosebi în repetarea bucăților cu conținut practic științific din domeniul științelor naturii trebuie folosite diafilme, ilustrații care să concretizeze cunoștințele repetate, să ajute la înțelegerea mai profundă a unității dintre organism și mediu, ilustrații care să arate rolul creator al omului în transformarea naturii.

În legătură cu lecțiile de repetare la citire mai facem și următoarea observație. Unele cadre didactice consideră metoda citirii explicative ca metodă specifică și la lecțiile de repetare. În planurile de lecții de repetare, printre metodele folosite, prima care este indicată deseori este citirea explicativă. Aceasta este o profundă eroare. Esența citirii explicative constă în îmbinarea elementelor ei componente, elemente specifice predării, în succesiunea lor logică; citirea pe fragmente, alcătuirea planului, povestirea după plan, citirea de încheiere etc.; în repetare însă, acest sistem de elemente nu există.

În repetare se folosesc doar anumite procedee ale citirii explicative, ca, de exemplu: citirea selectivă, citirea pe roluri, povestirea sau recitirea bucăților în întregime sau selectiv etc. Asemenea activități, care se desfășoară cu ocazia repetării la citire, nu mai constituie de data aceasta elemente componente ale citirii explicative.

În practica școlară, ca și în unele planuri de lecții, se întîlnesc, uneori, astfel de procedee greșite: recitirea unor bucăți pe fragmente logice mai mari (prin unirea a două-trei fragmente folosite la predare) și scoaterea ideilor respective sub formă de frază, urmată de povestirea lor, adică reluarea căii predării, cu deosebirea că fragmentele citite și sintetizate în ideile din plan au un volum mai mare. O astfel de procedare greșită reflectă tocmai folosirea inadecvată a elementelor citirii explicative, care, așa cum s-a arătat, sînt specifice lecțiilor de predare.

Neînțelegerea justă a rolului citirii explicative, folosirea elementelor ei în procesul repetării, întocmai ca la lecțiile de predare, au ca rezultat o activitate formală, plictisitoare pentru elevi.

Scanned with OKEN Scanner

4. Munca independentă a elevilor la lecțiile de citire

Scopul final al citirii explicative este de a-i înarma pe elevi cu deprinderi de citire independentă, conștientă. În primele clase, formarea și dezvoltarea unor astfel de deprinderi trebuie să constituie o preocupare de seamă.

Exercițiile de muncă independentă a elevilor, privitoare la citirea explicativă, sînt variate. Vor fi examinate cîteva din cele mai importante, făcîndu-se și succinte referiri la metodica desfășurării acestora.

Pregătirea elevilor pentru citire este — într-o serie de cazuri — un element necesar al lecției, făcînd parte integrantă din structura ei, ca primă etapă a lecției de citire explicativă.

Așa, de pildă, înainte de citirea unui text, elevii clasei I cercetează în mod independent ilustrația din carte, pentru a povesti ulterior ceea ce este reprezentat în ilustrație. Povestirile copiilor, îndrumate de cadrele didactice, vor servi ca punct de plecare la citirea textului și la analiza lui.

În clasa a II-a, munca independentă de pregătire a citirii se lărgește, temele devin mai variate. Înainte de citirea unei poezii, de exemplu a unei poezii despre toamnă, învățătorul poate cere copiilor să-și amintească ce povestire sau ce poezii despre toamnă au mai citit, să recitească acasă unele dintre ele și să se pregătească pentru a le povesti.

În clasele a III-a și a IV-a, munca independentă de pregătire a citirii se complică, cu toate că nu există o deosebire principală față de munca din clasele mici. De exemplu, o muncă interesantă pot efectua elevii în vederea cunoașterii mai ample a unui scriitor atunci cînd, înainte de citirea unei noi opere a acestuia, li se cere să-și reamintească alte opere ale lui, pe care le-au citit, și să expună, pe scurt, conținutul lor.

O muncă independentă pot desfășura elevii și în legătură cu prima cunoaștere a unei opere literare. În practica școlară

s-a încetățenit oarecum ideea că orice text de citire cu conținut literar trebuie citit mai întîi model, socotindu-se că astfel copiii îl percep mai bine. Evident, o bună citire expresivă contribuie mult la înțelegerea de către copii a conținutului operei, le produce stări emotive, le dezvoltă dorința de a citi și ei frumos, expresiv, le trezește interesul pentru cele citite etc. Nu trebuie uitat însă faptul că și în această privință abuzul are și urmări negative — dintre care cea mai importantă este aceea că frînează formarea deprinderii de citire independentă de către elevi a unui text nou.

Deprinderea de a citi independent se formează și se dezvoltă treptat și bazele ei se pun încă în clasa I. Încă din această clasă, pe treapta postabecedară, li se poate cere copiilor să citească în mod independent o povestire ușoară și să pregătească răspunsuri orale la întrebările (pe care le scrie învățătorul pe tablă) în legătură cu conținutul povestirii. În clasa a II-a, munca poate fi mai complexă: li se cere elevilor să citească un text, să se pregătească să indice care imagini se pot desena în legătură cu cele citite, să arate care sînt personajele povestirii citite, care dintre aceste personaje a procedat bine și care rău și să-și motiveze răspunsul.

În clasele a III-a și a IV-a, paralel cu citirea independentă a operei, se poate cere elevilor să selecteze și să recitească cu voce tare fragmentele care le-au plăcut mai mult și să motiveze oral alegerea lor. De asemenea, un exercițiu util îl constituie întocmirea răspunsurilor orale și scrise la întrebările plasate în pagină la sfîrșitul textelor de citire.

Cele mai multe exerciții de muncă independentă se pot efectua în legătură cu recitirea textelor analizate. Aici se pot da teme interesante cu privire la vocabular, la pregătirea citirii expresive, la înțelegerea unor imagini artistice, la caracterizarea personajelor etc.

În clasele mici, elevii desprind din text și explică cuvintele și expresiile cu care sînt denumite diferite personaje, aleg și extrag denumirea obiectelor folosite de autor în descrierea naturii, a mediului, denumirea acțiunilor înfăptuite de unele personaje, denumirea caracteristicilor unui obiect sau fenomen descris de autor.

Scanned with OKEN Scanner

În clasele mai mari, elevii aleg în mod independent, din textele citite, comparațiile, explică *ce* și *cine, cu ce* și *cu cine* se face comparația; din fabule aleg diverse expresii populare, potrivindu-le expresiile literare corespunzătoare.

Exerciții utile de muncă independentă pot face elevii în legătură cu *alcătuirea planului* și *povestirea* unui text citit.

Ținînd seama de dificultățile pe care le ridică pentru copii întocmirea planurilor, aceasta se realizează, la început, sub îndrumarea cadrelor didactice. Treptat, în funcție de particularitățile textelor de citire, de caracterul narativ sau descriptiv, această muncă se poate realiza cu succes și în mod independent de către copii, după o pregătire prealabilă. Încă din clasa I, copiii pot desfășura independent o serie de activități legate direct de alcătuirea planului, Așa, de pildă, după citirea și analizarea unei povestiri, ei pot formula, sub conducerea învățătorului, titluri pentru unele părți ale povestirii. Apoi, titlurile se scriu la tablă fără o ordine anumită, iar elevii primesc sarcina de a le copia în ordinea necesară. Alt exemplu: după separarea părților unei povestiri citite și după intitularea orală a părților ei, copiii aleg din text propoziții cu care să poată fi intitulată fiecare din acestea.

În clasa a II-a, după ce se alcătuiește, sub îndrumarea învățătorului, planul unei povestiri citite, li se poate da elevilor, ca temă de muncă independentă, să găsească limitele fiecărui fragment logic închegat. În afară de aceasta, elevilor de clasa a II-a le este pe deplin accesibilă împărțirea independentă în părți a unor texte simple și clare în ceea ce privește conținutul și structura, după efectuarea integrală a analizei lor.

O muncă utilă și posibilă în clasa a II-a constă în alcătuirea independentă a planului textului, folosind imagini sau desene.

În clasele a III-a și a IV-a, munca independentă asupra planului se lărgește. Practica școlară a arătat că elevii, îndrumați de cadrele didactice, pot cu ușurință să alcătuiască independent planuri sub formă interogativă, să transforme planuri formulate în propoziții enunțiative în planuri formulate eliptic și chiar, spre sfîrșitul clasei a IV-a, să alcătuiască independent planuri pe calea sintetică. Aceste procedee de muncă

activizează gîndirea elevilor, sporesc interesul lor pentru studierea lecţiilor de citire, le dezvoltă încrederea în capacitatea şi forţele lor.

Munca privind alcătuirea planului oferă largi posibilităţi de a realiza o strînsă corelaţie cu povestirea de către elevi a textului citit.

Textele conţinînd multe fragmente logic închegate, care cuprind întîmplări ce se împletesc între ele (de exemplu, legendele), trebuie povestite de către elevi după plan. În manualele de limba română există însă povestiri scurte, vii, al căror conţinut poate fi expus în întregime fără folosirea planului.

În legătură cu povestirea celor citite se pot organiza variate exerciţii de muncă independentă. În clasele I şi II-a, copiii născocesc imagini pentru o povestire sau o poezie, alcătuiesc independent povestiri după imagini. Începînd cu clasa a III-a, elevii pot să pregătească independent o scurtă povestire a unei bucăţi cu caracter narativ, după un plan dat în prealabil sau alcătuit în colectiv.

Mult interes stîrnesc în rîndurile elevilor din clasele mai mari o serie de exerciţii de muncă independentă desfăşurată în afară de clasă: adunarea de materiale pentru albume literare, pentru mici montaje, efectuarea unor desene în legătură cu operele literare preferate, notarea unor păreri despre cele citite etc. Aceste activităţi cu caracter creator vin să completeze exerciţiile de muncă independentă din clasă, dezvoltînd dragostea elevilor pentru lectură.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL VI

FOLOSIREA MANUALULUI DE LIMBA ROMÂNĂ

1. Rolul manualului în procesul de învățământ

Pedagogia științifică atribuie manualului școlar un rol de seamă în realizarea procesului de învățământ. Ea consideră manualul ca fiind un important izvor al cunoștințelor elevilor, un mijloc prețios de perfecționare a cunoștințelor lor, de formare a priceperilor și deprinderilor. Folosindu-se de manual, elevii își însușesc nu numai cunoștințe, ci își formează în același timp și deprinderi de muncă independentă, în cadrul cărora cea mai de preț este deprinderea „de a învăța să învețe", sarcină de bază a școlii. Pentru elevi, manualul este în același timp un mijloc prețios de a-și controla cunoștințele.

Stabilind, potrivit indicațiilor programei școlare, limitele și volumul de cunoștințe pe care trebuie să și le însușească elevii, expunînd în mod științific acest volum de cunoștințe, manualul constituie un îndreptar principal nu numai pentru elevi, ci și pentru cadrele didactice.

Începînd cu prima carte de citire, *Abecedarul,* manualul bun educă la elevi dragostea puternică față de carte. Despre un astfel de manual, abecedarul lui Ion Creangă, și-a amintit cu vie și îndreptățită emoție marele nostru scriitor Mihail Sadoveanu.

Scanned with OKEN Scanner

„Nu știu ce lumină a trecut din soarele primăverii în ochii mei. Nu știu ce înțelegere bruscă, izvorîtă din adîncurile măruntei mele ființe, a legat deodată, ca un fulger sunetele, semnele și cuvintele.

Cu o clipă mai înainte eram ca în fața unor hieroglife. Acum, cu bătăi de inimă, înțelegeam că am găsit cheia care deschide taina citirii"[1].

Noile noastre manuale, îmbunătățite an de an, avînd la bază unica concepție științifică despre lume, materialismul dialectic, prin conținutul și orientarea lor ideologică constituie un puternic instrument de făurire a omului nou în patria noastră.

Manualul însă nu este un lucru de sine stătător, ci numai un mijloc foarte important în mîinile cadrelor didactice. Eficacitatea manualului depinde de felul cum îl folosesc cadrele didactice, de felul în care îi învață pe elevi să-l folosească.

Aceasta ridică în fața cadrelor didactice două probleme deosebit de importante din punct de vedere pedagogic și metodic:

1) Cum trebuie să folosească profesorii manualul în vederea realizării unei bune predări.

2) Cum trebuie îndrumați elevii să folosească manualul în vederea însușirii, fixării și perfecționării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Vom examina aceste probleme în aspectele lor mai importante în legătură cu folosirea manualelor de citire.

2. Folosirea manualelor de limba română de către cadrele didactice

Folosirea manualului de citire în mod rațional presupune o muncă prealabilă complexă. Aceasta constă în studierea atentă a manualului, în stabilirea și organizarea sistemului de lecții, cu conținut practic științific și literar (din prima categorie făcînd parte cele din domeniul științelor naturii, geografiei, istoriei, iar cele din categoria a doua cuprin-

[1] Mihail Sadoveanu, *Evocări*, București, Editura de stat pentru literatură și artă, 1954, p. 112.

zînd povestiri, poezii, fabule etc.), în cunoașterea importanței și metodicii folosirii diverselor elemente componente ale structurii lor, ca, de pildă, ilustrațiile, întrebările și temele de la sfîrșitul lecțiilor și altele.

Structura manualului de limba română trebuie studiată din punctul de vedere al conținutului, al conformității cu programa școlară, al cerințelor care au stat la baza elaborării lui.

Comparînd manualul cu programa, cadrele didactice lămuresc ce teme sau cunoștințe nu sînt tratate în manuale, ca, de exemplu: diverse aplicații practice mai ales în legătură cu textele de citire cu conținut practic științific, dar care sînt prevăzute în programa școlară, gradul de accesibilitate a manualului etc.

În vederea cunoașterii mai profunde a manualelor de limba română e necesar, de asemenea, să se urmărească literatura pedagogică, analizîndu-se cu atenție aprecierile despre manuale, instrucțiunile Ministerului Învățămîntului privitoare la eventuale modificări (adăugiri sau scoateri de material, îndepărtarea eventualelor erori etc.).

Studierea oricărui manual, deci și a celor de citire, trebuie făcută nu numai din punctul de vedere al celui care predă, ci și din punctul de vedere al elevului care asimilează materialul predat.

Din ambele puncte de vedere, problema principală este aceea de a găsi căile prin care se asigură o cît mai ușoară însușire de către elevi a conținutului manualului. Una dintre cele mai importante căi este stabilirea sistemului de lecții. Aceasta se referă, în principal, la diferitele texte de citire care trebuie citite și studiate de către elevi (texte cu conținut practic științific și literar) și la corelațiile ce trebuie stabilite între ele.

După cum se știe, ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor claselor I—IV, unele obiecte se predau ca obiecte independente de studiu abia în clasele mai mari, de exemplu geografia în clasa a III-a, științele naturii și istoria în clasa a IV-a.

Bazele însușirii acestor obiecte se pun în clasele anterioare, prin studierea textelor de citire cu conținut practic științific, alternînd cu cele cu conținut literar.

Scanned with OKEN Scanner

Conținutul și ordinea temelor în manualele de citire ca, de pildă, școala și familia, orașul și satul, patria noastră etc., nu sînt strict delimitate, ci se întrepătrund.

În vederea însușirii de către elevi a unui sistem de cunoștințe, legătura logică între lecții — element esențial al sistemului de lecții — trebuie făcută nu numai în cadrul unei teme, ci și între lecțiile diferitelor teme, cînd conținutul lor se referă, bunăoară, la domeniul științelor naturii, geografiei și istoriei. Aceasta, bine înțeles, fără a schimba ordinea temelor din manual. Legătura logică între lecții trebuie privită nu numai în cadrul aceluiași manual, ci și în acela al diferitelor clase.

Pentru a organiza just, în deplină concordanță cu cerințele programei, întreaga muncă instructiv-educativă la citire, cadrele didactice — indiferent la ce clasă predau — trebuie să studieze conținutul programelor și manualele de limba română ale tuturor claselor. Aceasta le dă posibilitatea să-și reprezinte, în ansamblu, volumul de cunoștințe pe care trebuie să și-l însușească elevii la citire de-a lungul celor patru ani de studiu, să asigure o continuitate firească, continuitate înțeleasă nu numai între legătura dintre cunoștințele vechi și cele noi, felul cum vechile cunoștințe sprijină însușirea noilor cunoștințe, ci și sub celălalt aspect, privitor la felul cum noile cunoștințe influențează adîncirea și sistematizarea vechilor cunoștințe. Printr-un astfel de sistem de predare, elevii pot fi pregătiți într-adevăr temeinic în primele trei clase elementare în vederea însușirii cu succes a cunoștințelor la obiectele de învățămînt care se predau în clasa a IV-a și cele următoare.

Alături de studierea programei și a manualelor de limba română a tuturor claselor este necesară și studierea programelor și a manualelor celorlalte obiecte de învățămînt. Unitatea lumii obiective, legătura reciprocă și caracterul condiționat al fenomenelor determină unitatea conținutului învățămîntului, legătura reciprocă dintre lecțiile de citire explicativă și a celorlalte obiecte de învățămînt.

Una din condițiile care asigură succesul predării citirii explicative constă în planificarea judicioasă a lecțiilor de citire. Această muncă este relativ ușoară, datorită ordinii lecțiilor în manual și sprijinul pe care-l dă programa școlară în indicarea

temelor care sînt tratate în manualele de limba română. Ca atare, planificîndu-şi predarea lecţiilor de citire, cadrele didactice trebuie să pornească de la programă şi să se sprijine pe manual.

Prima sarcină a planificării lecţiilor de citire constă în a stabili pentru întregul an şcolar ordinea succesivă a lecţiilor, în conformitate cu temele stabilite de programă, ţinînd seama de unităţile calendaristice (trimestre şcolare), de succesiunea anotimpurilor (îndeosebi pentru textele cu conţinut practic ştiinţific) şi de necesitatea coinciderii datelor planificării cu diverse zile comemorative, aniversarea unor evenimente social-politice etc. Această muncă e necesar să se realizeze înainte de începerea anului şcolar. Într-o anumită măsură, se ţine seama şi de condiţiile climaterice locale, naturale; în unele localităţi, lecţiile privitoare la unele fenomene sezoniere: iarna, primăvara etc., în regiunile de munte, faţă de cele de cîmpie încep mai devreme sau, dimpotrivă, mai tîrziu.

Planificînd lecţiile de citire, o atenţie deosebită trebuie acordată stabilirii orelor rezervate pentru excursii, observaţii directe în natură, diverse aplicaţii practice, lecţii intuitive legate direct de studierea textelor cu conţinut practic ştiinţific.

O sarcină importantă a planificării este alcătuirea planului pentru fiecare temă. Aceasta este o muncă imperios necesară în vederea asigurării formării juste la elevi a noţiunilor în legătură cu tema respectivă. Este necesară deci o grupare a lecţiilor din manual pe diversele teme indicate de programă, activitate folositoare atît pentru lecţiile de predare a citirii cît şi pentru cele de repetare (la sfîrşit de trimestru, de temă etc.). Planificînd, de pildă, lecţiile pe temele privitoare la textele de citire explicativă, din domeniul ştiinţelor naturii, se pot stabili cu mai multă uşurinţă: volumul de observaţii directe ale elevilor în natură, lucrările practice la colţul viu, pe lotul şcolar sau în Cooperativele agricole de producţie şi de stat, menite a pregăti înţelegerea textelor respective, a fixa în mintea elevilor noţiunile însuşite, a le forma priceperi şi deprinderi de a aplica în practică cunoştinţele teoretice însuşite. Planificînd munca cu privire la temele respective, e necesar, de asemenea,

Scanned with OKEN Scanner

să se rezolve problema dacă trebuie să se indice elevilor material suplimentar pentru lectura în afară de clasă, ce anume material, cît și cum să fie citit.

O altă sarcină a planificării lecțiilor de citire pe baza textelor din manual este alcătuirea planului lecției. În practica școlară, planul lecției are un caracter variat: plan de lecție dezvoltat, plan scurt, însemnarea momentelor mai importante ale lecției etc.

Indiferent de forma alcătuirii planului de lecție, planul trebuie să reflecte cercul principal de cunoștințe sau noțiuni asupra cărora se va efectua munca la lecție, sub conducerea cadrului didactic, precum și munca independentă a elevilor. Deosebit de importantă este precizarea scopurilor lecției. Este vorba de scopuri și nu de scop, deoarece — așa cum s-a desprins din prezentarea anterioară — structura lecțiilor de citire este complexă. Așa, de exemplu, la citirea unui text cu conținut literar, unul dintre scopuri are o importanță educativă și este legat de sarcina de a trezi la copii o anumită atitudine față de conținutul celor citite, față de ideea principală a textului; un alt scop se referă la exercitarea citirii expresive etc.

Folosirea ilustrațiilor. O problemă importantă în realizarea procesului de învățămînt o constituie stabilirea unui raport just între cuvînt și intuiție. În alcătuirea manualelor de limba română, această problemă se exprimă în stabilirea locului, caracterului și numărului ilustrațiilor în raport cu textul.

Perceperea ilustrațiilor de către elevi contribuie la lărgirea și adîncirea experienței senzoriale a copiilor și, totodată, creează posibilitatea împrospătării acelor reprezentări care sînt necesare pentru o însușire conștientă, aprofundată a conținutului manualului.

Reprezentările vizuale, pe care elevul le dobîndește prin analiza ilustrațiilor, intensifică activitatea scoarței cerebrale și creează condiții favorabile pentru stabilirea de noi legături nervoase care stau la baza însușirii cunoștințelor.

Ilustrațiile din manual au nu numai o importanță instructivă, ci și una educativă. În manualele de limba română se găsesc ilustrații care oglindesc transformarea naturii de către

om, redau frumusețile patriei noastre, peisaje, diferite aspecte din munca creatoare a omului, dezvoltînd astfel, la elevi, dragostea față de patrie.

Intuind imaginile expresive ale unor oameni de știință, scriitori și artiști, reproduse în portrete, se mărește interesul de cunoaștere al elevilor față de activitatea acestora, față de creațiile lor, fapt care contribuie la însușirea mai temeinică a cunoștințelor expuse în manual.

Felurile ilustrațiilor din manualele de limba română diferă după conținutul și caracterul lor. Astfel, textele de citire cu conținut practic științific, din domeniul științelor naturii, cuprind ilustrații care ajută la înțelegerea fenomenelor naturii, reprezentînd plante și animale în mediul lor de viață, ilustrații care arată tehnica diferitelor experiențe și activități etc.; textele cu conținut geografic cuprind ilustrații în care sînt reprezentate peisaje, elemente separate ale unui peisaj (munți, rîuri etc.), ilustrații care prezintă însemnate realizări ale regimului nostru în economia națională; ilustrații cu conținut istoric, cele care înfățișează diferite evenimente din lupta de clasă, portretele unor personalități istorice, momente din dezvoltarea culturii și a artei etc.

În manualele de limba română se găsesc, de asemenea, fotografii care reproduc imaginile concrete ale obiectelor și fenomenelor studiate, cu particularitățile lor individuale, se găsesc scheme etc.

Așa cum s-a arătat, ilustrațiile din manualele de citire au un rol important în procesul de cunoaștere și o mare însemnătate educativă.

Cum se folosesc? Această problemă este complexă. Ilustrațiile se folosesc în mod diferit la lecțiile de citire explicativă: ele pot fi folosite în cadrul activității de pregătire a citirii unui text literar, stimulînd interesul elevilor pentru lectură sau pot fi folosite cu funcția de concretizare a unor cunoștințe care sînt însușite în procesul studierii pe fragmente a bucăților de citire sau cu funcția de fixare a cunoștințelor dobîndite. Folosirea tablourilor istorice prezintă, de asemenea, particularități în funcție de etapele lecției sau a tipurilor de lecții.

Scanned with OKEN Scanner

Conținutul fiecărei ilustrații trebuie să fie analizat temeinic în clasă. Clarificarea conținutului lor se realizează, pe de o parte, prin explicațiile date de către cadrele didactice (pentru acele elemente ale ilustrației mai puțin accesibile elevilor) și, pe de altă parte, prin cele date de către elevi, cu ajutorul întrebărilor puse de cadrele didactice.

Foarte important este ca elevii să fie deprinși „să citească ilustrațiile", să știe să desprindă din ele cunoștințe geografice, de istorie, din domeniul științelor naturii, în funcție de conținutul și de particularitățile lor. Aceste cerințe sînt valabile atît pentru ilustrațiile din manualele de limba română cît și pentru tablourile didactice (confecționate ca material didactic ajutător), care completează ilustrațiile din manuale.

Tablourilor le lipsește de obicei mișcarea, ele reflectă doar un anumit moment. Folosind cuvîntul viu, povestirea, i se dă „viață" tabloului, i se dezvăluie conținutul. Expunerea tabloului se face în momentul cerut de desfășurarea lecției. Constituind un nou excitant, el trezește atenția și activizează gîndirea elevilor.

Expunerea și intuirea tablourilor necesită o pregătire prealabilă. Învățătorul va vorbi despre evenimentele, faptele care au precedat momentul zugrăvit în tablou, iar după intuirea lui, despre cele care-i succedă.

Intuirea ilustrațiilor constituie un bun prilej pentru activitatea de dezvoltare a vorbirii elevilor. Încă din vîrsta preșcolară, copiii sînt îndrumați să alcătuiască scurte povestiri, pe bază de tablouri.

Și în clasele I—IV se desfășoară o astfel de muncă. Un tablou cu temă, pe baza căruia se cere elevilor să alcătuiască o povestire, se poate spune că are aceeași valoare din punctul de vedere al structurii logice a povestirii ca și un fragment logic închegat dintr-un text de citire.

În vederea asigurării caracterului intuitiv al predării, uneori, în practica școlară, se folosesc tablouri care sînt confecționate pe baza tabloului cu același conținut din manualele de citire, dar într-o formă mărită. Valoarea acestor tablouri constă în aceea că oferă elevilor posibilitatea scoaterii în evidență a

unor detalii mai greu de observat în imaginea din manual. Detaliile tabloului măresc caracterul descriptiv al intuirii.

Un tablou care reprezintă un animal, o insectă în mediul său de viaţă (prieteni sau duşmani ai culturilor), viu colorat, trezeşte interesul şi atenţia elevilor pentru însuşirea cunoştinţelor din manual, cu privire la felul de trai al animalelor, cu privire la înmulţirea, combaterea lor etc.

Pentru aceste considerente, unele cadre didactice folosesc tablouri mărite, în etapa pregătirii citirii, tabloul din carte urmînd numai a fi recunoscut de elevi în procesul lecturii textului.

Folosirea întrebărilor şi a temelor. Prezenţa întrebărilor şi a temelor de la sfîrşitul lecţiilor constituie un element esenţial al structurii manualelor de citire.

Întrebările şi temele activizează munca independentă a elevilor asupra textelor citite, contribuie la însuşirea conştientă şi temeinică a cunoştinţelor, ajută cadrele didactice, le îndrumează cum să varieze munca individuală a elevilor în vederea fixării şi consolidării cunoştinţelor.

De asemenea, pentru cadrele didactice, ele constituie un sprijin în evidenţierea problemelor instructiv-educative mai importante ale lecţiilor.

După caracterul lor, în manualele de citire, se întîlnesc îndeosebi următoarele feluri de întrebări şi teme:

1) Întrebări şi teme care scot în evidenţă volumul de cunoştinţe însuşit de elevi.

2) Teme care presupun diverse lucrări ale elevilor în clasă sau acasă.

Din prima categorie de întrebări, cele mai frecvente sînt:

a) Întrebări care rezumă conţinutul lecţiei, avînd rolul de fixare a cunoştinţelor, de verificare şi control. Ele, de obicei, urmează ordinea desfăşurării conţinutului de idei, a materialului faptic al lecţiei. De exemplu, la sfîrşitul lecţiei de citire *Povestea Cetăţii de foc* (manualul de limba română, clasa a II-a) se dau următoarele întrebări:

— Unde se află Cetatea de foc?
— Ce lucrează muncitorii din această uzină?
— Cum se numesc muncitorii care lucrează oţelul?
— Cum muncesc oţelarii de la Reşiţa?

Scanned with OKEN Scanner

b) Întrebări care cer elevilor să motiveze titlurile lecțiilor de citire, de exemplu: „De ce se numește această poezie *Iarna pe uliță* (manualul de limba română, clasa a II-a).

Importanța unor astfel de întrebări constă în aceea că, cerînd motivări, contribuie la însușirea conștientă a cunoștințelor, favorizează dezvoltarea gîndirii logice a elevilor.

c) Întrebări care cer stabilirea relațiilor cauzale dintre fenomene, evenimente. De exemplu: „Din ce cauză a izbucnit răscoala din 1907“ (lecția *Răscoala din 1907*, manualul de limba română, clasa a III-a) sau „Din ce cauză au căzut acum toate frunzele copacilor?“ (lecția *Noiembrie*, manualul de limba română, clasa a II-a).

d) Întrebări care cer comparații: „Ce înfățișare are mărul? Prin ce se deosebește de păr?“ (lecția *Mărul și părul*, manualul de limba română, clasa a II-a).

e) Teme orale și scrise. De exemplu: „Citiți rîndurile în care se vorbește despre muncile agricole“; „Copiați ultimele cinci rînduri din lecția *Primăvara*“ (manualul de limba română, clasa a II-a).

În practica școlară întrebările care fac parte din categoria mai sus menționată se folosesc, de obicei, în etapa fixării cunoștințelor; de asemenea, în etapa verificării cunoștințelor, în lecția următoare, după ce elevi au lucrat independent cu manualul. Ele constituie, în același timp, pentru elevi, un sprijin în activitatea de autocontrol al cunoștințelor însușite.

Răspunsurile elevilor la unele înrebări sînt scurte, ele constituind adeseori, formulări de tipul ideilor principale din „planul“ textului studiat; alte răspunsuri, îndeosebi cele care cer motivări, comparații, implică expuneri mai largi. În acest din urmă caz, de multe ori sînt necesare întrebări ajutătoare. Ajutați de astfel de întrebări, copiii dau răspunsuri juste.

Prin întrebări însă nu se urmărește, așa cum s-a arătat mai înainte, numai măsura în care elevii și-au însușit cunoștințele, ci, totodată, și felul în care ei izbutesc să expună logic, coerent, un anumit conținut strict delimitat de întrebarea respectivă.

E necesar deci ca după răspunsul unui elev, dat pe baza întrebărilor ajutătoare, să i se ceară să formuleze în mod inde-

Scanned with OKEN Scanner

pendent răspunsul complet, fapt care contribuie la dezvoltarea exprimării orale. Expunerea elevilor este cu atît mai valoroasă cu cît ea este făcută în mod liber, folosind propriul vocabular, îmbogățit cu cuvinte și expresii noi din text.

Realizarea corectă a temelor de către elevi indică justețea metodelor și a procedeelor de muncă, folosite de cadrele didactice în timpul predării. Fără realizarea temelor, cunoștințele elevilor nu pot fi nici temeinice, nici profunde.

Efectuarea în mod independent de către elevi a temelor de acasă depinde de gradul de dezvoltare a deprinderilor de muncă independentă a elevilor. Formarea și dezvoltarea acestor deprinderi se realizează, în primul rînd, sub directa conducere a cadrelor didactice în munca din clasă.

Experiența arată că la baza organizării temelor date pentru rezolvare acasă, oricare ar fi ele, trebuie să stea următoarele cerințe: temele să se refere la lecție sau la capitolul predat și să constituie o bază pentru lecția următoare; să aibă funcția de fixare și consolidare a cunoștințelor însușite în clasă; să fie accesibile elevilor din punctul de vedere al conținutului; să fie formulate exact; să fie gradate pe măsura însușirii materialului; să fie întotdeauna verificate cu grijă de către cadrele didactice.

Aceste cerințe sînt valabile și pentru întrebările și temele din manualele de limba română. Din acest punct de vedere, în manualele de citire se mai găsesc unele lipsuri. În unele cazuri, numărul întrebărilor și al temelor e prea mic; în alte cazuri, e prea mare; la unele bucăți de lectură ele lipsesc cu desăvîrșire, deși sînt necesare; alteori, deși sînt prezente, nu reflectă problemele esențiale ale conținutului lecției. Toate aceste lipsuri se înlătură prin munca personală a învățătorului în clasă.

Temele pentru acasă reprezintă o etapă necesară în procesul însușirii cunoștințelor de către elevi, de formare a priceperilor și a deprinderilor. Studierea temeinică a întrebărilor și a temelor din manual — părți componente importante ale structurii manualului —, completarea lor cu teme noi, la unele lecții, scoaterea celor care duc la o supraîncărcare a elevilor,

Scanned with OKEN Scanner

ca și cunoașterea procedeelor folosirii lor, formează una din sarcinile de bază ale activității cadrelor didactice cu manualele de limba română.

3. Folosirea manualului de către elevi

Formarea deprinderilor de muncă independentă cu cartea este un proces complex și de durată. Bazele acestei deprinderi trebuie formate încă din primele clase, prin însușirea treptată, de către elevi, a modului de folosire independentă a manualului.

În ce constă pregătirea elevilor claselor I—IV pentru a folosi în mod independent manualul?

Se vor prezenta cîteva aspecte mai importante ale acestei probleme.

Una din sarcinile de bază ale cadrelor didactice în pregătirea elevilor pentru folosirea manualului este formarea priceperii de *a se orienta* în manual, de a-i cunoaște *structura*.

Sînt încă elevi în clasa a IV-a care nu știu să se orienteze în manual. Pentru ca să-și găsească în manual lecțiile, la toate obiectele, unii copii pierd zilnic mult timp, răsfoind manualul pagină cu pagină.

Acest aspect al orientării în manual se poate realiza cu ușurință prin cunoașterea de către elevi a paginației manualului. Încă din clasa I, copiii trebuie familiarizați cu această muncă. În perioada pregătitoare citirii și scrierii, cînd nu cunosc încă nomenclatura scrisă, ei sînt îndrumați să se orienteze în *Abecedar* folosindu-se de succesiunea ilustrațiilor din paginile abecedarului.

Dîndu-li-se noțiunea pe pagină, ei deschid *Abecedarul* la pagina cu ilustrația indicată. În măsura în care-și însușesc cunoștințele de aritmetică privitoare la numerația scrisă, ei se orientează, în manuale, pe baza numerotării paginilor.

Orientarea în manualul de limba română nu se referă însă numai la cunoașterea paginației acestuia. Ea este legată de cunoașterea structurii manualului respectiv.

În manuale, lecţiile se referă la capitole sau teme indicate de programă. Unele din acestea sînt prezentate distinct în manuale (de pildă, textele de citire cu conţinut practic ştiinţific din domeniul ştiinţelor naturii, în manualul de limba română din clasa a III-a).

Alte lecţii se succedă în cadrul diverselor teme: şcoala, familia etc.

Explicaţiile despre structura manualului e necesar să fie date elevilor încă de la prima lecţie cu manualul respectiv, iar apoi să se aprofundeze pe măsura studierii manualului.

Repetarea materiei de către elevi, la citire, pe bază de manual, mai ales cînd aceasta se face pe probleme, nu se poate realiza fără cunoaşterea structurii fiecărei teme.

Cunoaşterea struturii manualelor de citire se desăvîrşeşte în procesul studierii textelor respective, în cadrul lecţiilor din clasă.

Aşa cum s-a arătat cu alt prilej, procesul psihologic al înţelegerii unui text nu este o capacitate înnăscută, moştenită. Capacitatea de înţelegere se formează şi se dezvoltă în procesul activităţii elevilor, sub îndrumarea de zi cu zi a cadrelor didactice. Înţelegerea textului solicită priceperea de a analiza şi generaliza conţinutul acestuia. Un rol deosebit de important în această privinţă îl are citirea explicativă a textului.

Respectarea cu stricteţe a etapelor de bază ale citirii îşi găseşte motivarea tocmai în însuşirea de către elevi a căilor celor mai juste în studierea şi înţelegerea conţinutului unui text, în mod independent. Astfel, citirea unui text pe fragmente logic închegate, explicarea cuvintelor neînţelese, scoaterea ideilor principale şi alcătuirea planului textului citit, povestirea după plan sînt etape a căror respectare serveşte scopului formării deprinderii de a studia în mod independent.

Sesizarea de către elevi a ideilor principale dintr-un text este una din componentele esenţiale ale citirii şi ale însuşirii conştiente a cunoştinţelor în general.

Uneori, cadrele didactice cad în greşeala de a dezvălui, înainte de citirea textului, întregul lui conţinut şi ideile sau ideea principală a textului, ceea ce face ca elevii să nu mai fie atenţi, să citească în mod mecanic textul respectiv, să nu sta-

Scanned with OKEN Scanner

bilească legăturile dintre cuvintele, propoziţiile şi părţile textului. Un astfel de mod de a proceda nu ajută, ci dimpotrivă, frînează procesul de formare a deprinderii de a citi în mod independent.

Un rol important îl are citirea explicativă în studierea şi învăţarea pe de rost a poeziilor. După cum se ştie, în studierea unei poezii se foloseşte, în general, structura şi metodica citirii textelor cu conţinut literar (citirea poeziei în întregime, apoi pe fragmente etc.).

În vederea memorării poeziilor cu dimensiuni mai mari se foloseşte metoda combinată, care constă în alternarea recitării anumitor strofe — fragmente logic închegate — cu recitarea în întregime a poeziei.

În practica şcolară, uneori, îndeosebi în condiţiile muncii simultane a învăţătorului cu mai multe clase, motivat de lipsa de timp, se dă elevilor sarcina de a învăţa pe de rost poezia, în clasă sau acasă, fără ca aceştia să cunoască calea cea mai uşoară de memorizare, indicată de metoda combinată. Aceasta face ca memorarea poeziei să se realizeze cu pierdere multă de energie şi timp, de multe ori în mod mecanic, prejudiciind dezvoltarea memoriei logice şi formînd astfel la elevi deprinderi greşite de a folosi manualele de limba română.

Toate acestea scot în evidenţă faptul că cel mai important mijloc de a forma la elevi deprinderi juste de folosire a manualului este felul cum cadrele didactice respectă ele însele indicaţiile metodice în predarea lecţiilor de citire.

Cele arătate cu privire la folosirea citirii explicative sînt valabile şi pentru alte activităţi pe care le desfăşoară elevii sub conducerea cadrelor didactice: efectuarea diverselor lucrări practice pe lotul şcolar agricol etc., ca aplicaţii ale lecţiilor de citire cu conţinut practic ştiinţific, efectuarea unor experienţe simple ş.a. Ca să le efectueze în mod independent, elevii trebuie să se conducă după modelul însuşit în clasă, sub conducerea cadrelor didactice.

Trecerea la munca independentă cu manualul nu se face brusc, ci în mod gradat, ţinînd seama de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor. În funcţie de conţinutul activităţii, aceasta se realizează prin variate forme de muncă. De

Scanned with OKEN Scanner

pildă: alcătuirea de către elevi a planului scris al unui text de citire, după ce, în prealabil, a fost alcătuit planul oral sub conducerea cadrelor didactice; împărțirea în fragmente logic închegate a unui text de citire cu conținut practic științific, după ce, mai întîi, a avut loc o lecție intuitivă, în cadrul căreia elevii s-au familiarizat cu problemele de bază, sesizînd astfel mai ușor ideile cuprinse în text; de asemenea, studierea de către elevi în mod independent a ultimelor fragmente dintr-un text cu conținut literar — planificat a se preda în două lecții — primele fragmente studiindu-se în clasă, iar pentru ultimele, după ce se explică diferitele cuvinte și expresii grele, se indică felul cum trebuie citite acasă de elevi.

În vederea folosirii în mod independent a manualelor de limba română, elevii trebuie deprinși încă din munca în clasă să extragă și să noteze în carnetul-vocabular cuvintele și expresiile noi, iar elevii mai mari să facă scurte rezumate, caracterizări, activități utile și pentru lectura în afară de clasă a altor cărți.

Un rol important în însușirea de către elevi a felului cum trebuie să se folosească de manual în pregătirea lecțiilor îl au indicațiile cadrelor didactice cu privire la conținutul activității și succesiunea activităților respective. În învățarea, de pildă, a textelor de citire cu conținut practic științific, se desprind astfel de indicații, izvorîte din practica metodică a cadrelor didactice fruntașe:

— să citești toată lecția din manual, cu voce tare, folosind ilustrațiile, desenele etc.;

— răspunde la întrebările care se găsesc la sfîrșitul lecției;

— împarte lecția în fragmente și intitulează-le;

— citește lecția a doua oară în gînd, pe fragmente;

— după citirea fiecărui fragment, închide cartea și povestește cele ce ai citit;

— povestește textul în întregime;

— execută tema indicată.

Trebuie să se aibă în vedere faptul că asupra felului cum se pregătesc elevii, pe baza manualului, influențează în mod pozitiv sau negativ și părinții acestora.

Scanned with OKEN Scanner

Unii părinți îi ajută pe copii cu exces de zel, le rezolvă total sau parțial temele; unor copii, părinții le citesc lecția din manual, copiii complăcîndu-se într-o atitudine pasivă de a asculta lectura lecției. Reiese, în mod clar, necesitatea îndrumării nu numai a elevilor cum să folosească manualul, dar și a părinților, asupra felului cum trebuie să-i sprijine pe elevi în munca lor independentă cu manualul.

Problema folosirii manualelor de limba română în mod independent de către elevi, ca, de altfel, folosirea și a celorlalte manuale, este o problemă complexă. Înțelegerea ei poate fi deplină însă numai dacă se ține seama de faptul că manualul școlar este numai unul din mijloacele ajutătoare — deși important — în procesul însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de către elevi.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL VII

LECTURA ÎN AFARA CLASEI

1. Importanţa lecturii în afara clasei în instruirea şi educarea comunistă a elevilor

În opera de instruire şi educare comunistă a tinerei generaţii, un rol deosebit de important îl are lectura în afara clasei, care se încadrează între alte activităţi organizate în afara clasei şi în afara şcolii.

Lectura în afara clasei are ca scop să dezvolte gustul elevilor pentru citit, să-i facă să iubească cartea, să le satisfacă interesul de a cunoaşte viaţa, oamenii şi faptele lor. Lectura contribuie într-o însemnată măsură la îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor, la formarea unui vocabular bogat şi colorat, la dezvoltarea dragostei faţă de patrie şi faţă de conducătorii ei, la educarea sentimentelor estetice[1]. Indiscutabil că lectura în afara clasei constituie un important mijloc ajutător al întregului proces instructiv-educativ care se realizează în orele de curs.

Din funcţia gnoseologică şi cea social-educativă a literaturii beletristice, ca şi a tuturor celorlalte arte derivă şi covîrşitorul rol al lecturii dinafara clasei, al cărei conţinut îl formează, în primul rînd, operele cele mai reprezentative din sectorul literaturii pentru copii, opere literare clasice şi populare, precum

[1] v. Ministerul Învăţămîntului, *Programa şcolară pentru şcoala generală*, cl. I-IV, Bucureşti, 1965, p. 24.

și creațiile literare de după 23 August care n-au fost destinate copiilor, dar le sînt accesibile, precum și lucrări atractive din diferite domenii științifice, literatură științifico-fantastică. Prin acest variat și bogat conținut, lectura în afara clasei contribuie la lărgirea și adîncirea orizontului cultural al elevilor, mărește înțelegerea textelor literare, formează obișnuința de a citi, creează la elevi capacitatea de a se orienta singuri spre cartea bună, folositoare.

Deoarece literatura pentru copii ocupă cel mai mare volum în cadrul lecturii dinafara clasei, vor fi prezentate, în primul rînd, problemele estetice și metodice specifice acestui fel de literatură.

Literatura pentru copii, ca și literatura în genere, este o formă de cunoaștere a realității prin intermediul imaginilor artistice.

Și literatura pentru copii folosește imaginea artistică, atît ca mijloc de cunoaștere a realității, cît și ca mijloc de influențare a conștiinței și comportării cititorilor. Trăsătura distinctivă a artei ca formă de cunoaștere a realității constă în aceea că ea ne dă o sinteză a realității în imagini artistice, ne arată generalul prin particular și individual cu ajutorul tipizării, influențînd nu numai procesele intelectuale, dar și sentimentele și voința. Privită astfel, literatura pentru copii contribuie și la formarea la elevi a bazelor concepției științifice, materialiste, despre natură și societate. O contribuție importantă în această privință o are și literatura științifico-fantastică.

Luptînd împotriva influențelor literaturii burgheze, literatura noastră pentru copii a obținut succese importante.

Ca și întreaga literatură, ea se dezvoltă în cadrul îndrumărilor generale pe care partidul le dă sectorului ideologic. În această literatură ne întîmpină numeroase figuri luminoase de eroi pozitivi, care exercită o puternică influență asupra micilor cititori. Eroi ca: micul patriot Costel, din povestirea cu același titlu de A. G. Vaida, sau Miron din povestirea *Pată Albă*, de Călin Gruia, Timur din povestirea lui Arkadii Gaidar, Volodea Dobînin din *Strada Mezinului* de Lev Kassil, Huckleberry Finn sau Tom Sawyer, cu multele lor peripeții, despre care povestește Mark Twain; Cosette și

Scanned with OKEN Scanner

Gavroche, descriși de Victor Hugo etc., sînt eroii preferați de copii, tocmai pentru că sînt caractere puternice, unice în felul lor, iar imaginea lor rămîne adînc săpată în imaginația micilor cititori, înrîurindu-le comportarea în viață.

Literatura pentru copii — ca parte integrantă a întregii literaturi — abordează teme legate de viață. Nu se poate stabili o delimitare precisă între tematica literaturii pentru copii și tematica literaturii pentru maturi.

În stabilirea lecturii elevilor trebuie să se țină seama de accesibilitatea cărții, în funcție de particularitățile de vîrstă.

Lectura în afara clasei cuprinde două categorii de opere literare:

a) Opere ale unor mari scriitori, care, deși n-au fost destinate special copiilor, pot fi citite de către copii, datorită conținutului de idei prezentat la un nivel accesibil, atractiv, cum sînt unele poezii ale lui Mihai Eminescu, Vasile Alecsandri, G. Coșbuc, în care se descrie natura patriei și frumusețile ei, unele legende istorice ale lui D. Bolintineanu, în care se înfățișează vitejia poporului, unele din schițele lui I. L. Caragiale (de exemplu, *Domnu' Goe, Vizită), Amintirile din copilărie* ale lui Ion Creangă etc.

b) Opere scrise special pentru copii, ca, de exemplu: *Capra cu trei iezi, Punguța cu doi bani, Fata babei și a moșului, Ursul păcălit de vulpe, Povestea porcului* etc., de Ion Creangă, basmele mitologice ale lui Al. Odobescu, unele povestiri ale lui Mihail Sadoveanu *(Dumbrava minunată, Făt-Frumos Măzărean, Raiul* etc.).

Literatura noastră actuală pentru copii se află în plin avînt, datorită îndrumării date de P.C.R., care a pus în fața scriitorilor sarcina de a crea o literatură de înalt nivel artistic, cu o tematică adecvată, corespunzătoare posibilităților de înțelegere, a interesului copiilor de azi.

O seamă de scriitori consacrați și cu o bogată experiență: Tudor Arghezi, Victor Eftimiu, Demostene Botez, Otilia Cazimir, Mihai Beniuc, Cicerone Teodorescu, Maria Banuș, Marcel Breslașu ș.a., au fost antrenați în crearea unor opere valoroase pentru copii.

Scanned with OKEN Scanner

La dezvoltarea literaturii actuale pentru copii, au adus o contribuţie însemnată o serie de scriitori: Cezar Petrescu, Nina Cassian, Al. Şahighian, Al. Mitru, Vladimir Colin, Octav Pancu-Iaşi, Călin Gruia, Gica Iuteş, V. Huber, M. Sîntimbreanu, Ion Brad ş.a., care şi-au consacrat cea mai mare parte a activităţii lor creaţiei pentru micii cititori.

Înalta distincţie Premiul de Stat acordată unora dintre aceşti scriitori (de pildă, Nina Cassian — pentru basmul în versuri *Nică fără frică,* Vladimir Colin — pentru volumul *Basme*) demonstrează grija şi atenţia cu care Partidul Comunist Român îndrumează şi susţine dezvoltarea acestui sector de creaţie literară.

Cu deosebită plăcere şi interes citesc micii şcolari nemuritoarele opere din literatura universală, ca cele scrise de Fraţii Grimm, Victor Hugo, L. N. Tolstoi, Jules Verne, Andersen, Maxim Gorki, Daniel Defoe, A. S. Puşkin, A. Gaidar, etc.

Cartea prezintă o deosebită importanţă şi interes pentru elevi. Din cărţi, copiii află multe lucruri despre viaţa animalelor şi a plantelor, despre descoperirile geografice, despre evenimente istorice etc.

Cărţile îi ajută pe copii să înţeleagă viaţă şi s-o preţuiască. Ele le vorbesc despre patrie, despre frumuseţile ei, despre cei mai buni fii ai săi, despre munca creatoare a acelora care făuresc lumea cea nouă.

În acelaşi timp, ele le vorbesc despre sentimente omeneşti, despre dragoste şi ură, despre prietenie şi tovărăşie etc.

Cărţile vorbesc copiilor de azi despre tot ce n-au cunoscut ei din trecutul de cruntă exploatare a regimului burghezo-moşieresc. În acelaşi timp, ele vorbesc copiilor despre lupta eroică a partidului clasei muncitoare şi despre lupta eroică chiar a părinţilor lor pentru o viaţă mai bună.

Cartea are o mare influenţă asupra copiilor. Cărţile citite în copilărie lasă urme adînci, impresii care nu pot fi uitate niciodată.

Cartea îi atrage pe copii prin conţinutul ei artistic. De îndată ce învaţă să citească, copilul începe să cunoască o lume nouă şi interesantă. El are impresia că participă la faptele

vitejești și la evenimentele din cuprinsul cărții. Pe unii eroi îi iubește, îi simpatizează, pe alții îi urăște.

O carte literară cuprinde și subjugă pentru cîtva timp imaginația, sentimentele și gîndirea copilului.

Cartea oferă copiilor posibilitatea de a-și completa singuri cunoștințele, de a le lărgi și adînci.

Fiecare cadru didactic, bibliotecar sau părinte trebuie să reflecteze cum să-i ajute copilului ca, prin lectură, să-și îmbogățească cunoștințele însușite în școală, să-i educe dragostea față de carte.

Influența pe care o exercită cartea asupra copilului este foarte mare, dar nu este întotdeauna aceeași; ea depinde de felul cum este alcătuită cartea și cine o citește. Gusturile copiilor în ceea ce privește lectura, cerințele lor de cititori sînt foarte variate. Atitudinea copiilor față de cele citite este adeseori determinată de măsura în care cartea coincide cu interesele și preocupările lor.

Chiar procesul de lectură se desfășoară la copii în diferite feluri: unii din ei citesc aprofundînd cele citite și însușindu-și întreaga bogăție a conținutului cărții, alții nu iau din carte decît ceea ce-i interesează mai mult, alții răsfoiesc în fugă toată cartea, interesîndu-se numai de subiect etc.

Gîndirea copiilor de prima vîrstă școlară, între 7 și 11 ani, se dezvoltă de la concret la abstract; ei percep mai ușor obiectele și acțiunile. Imaginația copilului la această vîrstă este mai mult reproductivă, cu o tendință de a se transforma în imaginație creatoare.

Emoțiile și sentimentele copiilor de această vîrstă se manifestă spontan și viu; copiii trăiesc intens bucuriile și suferințele personajelor pozitive, trecînd ușor de la un sentiment la altul.

Sentimentele sociale ca: simpatia față de tot ce este bun și înălțător în viață, admirația față de eroismul luptătorilor pentru libertate sau față de avîntul constructorilor socialismului, ura față de dușmanii patriei, față de asupritori, disprețul pentru cei necinstiți și lași — se formează și se dezvoltă la copiii de această vîrstă, îndeosebi prin influența hotărîtoare a literaturii. Literatura pentru copii contribuie și la formarea

Scanned with OKEN Scanner

sentimentelor lor estetice, stimulîndu-le reproducerea imaginilor artistice, înţelegerea sensului figurat al cuvintelor, pe scurt, conducîndu-i la aprofundarea conţinutului de idei şi simţăminte al unei opere literare.

Copiii manifestă un interes deosebit pentru lumea înconjurătoare, pentru viaţa altor copii, pentru viaţa oraşelor şi a satelor, pentru natura înconjurătoare şi viaţa animalelor, a păsărilor, insectelor şi plantelor.

Recomandînd copiilor cărţi accesibile cu un astfel de conţinut, cărţi scrise pe înţelesul lor, le îmbogăţim cunoştinţele despre natură şi viaţă, realizînd, în acelaşi timp, şi scopul educativ.

Pentru îndeplinirea acestor sarcini şi obiective este necesar ca educatorii să ţină seama de faptul că atenţia copilului este lipsită de constanţă şi de durată. Ca să stimuleze şi să menţină atenţia copiilor, educatorii trebuie să ştie să le trezească interesul pentru carte, ceea ce se realizează mai ales prin caracterul atractiv şi accesibil al operelor recomandate.

Pentru a soluţiona în mod ştiinţific îndrumarea lecturii chiar din primele clase, este necesar să se ţină seama de faptul că dezvoltarea psihică a copilului este influenţată de condiţiile sociale diferite, de epoca în care trăieşte copilul.

Cititorii — copiii de azi din ţara noastră, nu mai sînt aidoma celor dinainte de eliberare. Sfera lor de interese s-a modificat, s-a lărgit şi s-a îmbogăţit în raport direct cu transformările şi condiţiile social-istorice ale epocii actuale. S-au produs schimbări sensibile şi în ceea ce priveşte interpretarea cărţilor, interesul faţă de literatură. De exemplu, faţă de lumea fantastică a basmelor, copiii de azi au o altă înţelegere, apreciind că multe minuni din basme se pot îndeplini acum prin munca oamenilor care construiesc hidrocentrale, captează energia apelor, efectuează zboruri cosmice etc., stăpînesc multe forţe ale naturii, aşa cum numai eroii cu forţe supranaturale din basme reuşeau s-o facă altădată.

Cadrele didactice au datoria să cultive dragostea şi interesul copiilor pentru carte, să-i ajute la alegerea cărţii, să-i înveţe cum să o citească.

Scanned with OKEN Scanner

Programa școlară prevede, începînd chiar din clasa I, în perioada postabecedară, o oră de lectură pe săptămînă, care se continuă și în următoarele trei clase.

Încă din această perioadă, programa prevede ca elevii să fie deprinși să citească independent, cărți ușoare, să povestească conținutul acestora cu ajutorul întrebărilor puse de învățător și să redea conținutul ilustrațiilor din cărțile citite.

În clasa a II-a, elevii urmează să fie învățați să se orienteze în structura cărții, să-i cunoască titlul și să poată povesti cele citite cu ajutorul întrebărilor.

În clasa a III-a, elevii trebuie să se obișnuiască să noteze în caiete titlul cărților citite, numele autorilor și ce le-a plăcut mai mult. De asemenea, elevii acestei clase vor începe să citească organizat reviste pentru copii. Ei trebuie să fie deprinși să cunoască structura revistelor, să știe să redea conținutul unui articol citit, să cunoască și să-i intereseze viața oamenilor, faptele lor de eroism puse în slujba colectivului și a patriei.

Elevii clasei a IV-a sînt deprinși să expună pe scurt conținutul cărților citite și să-și exprime atitudinea față de eroii și evenimentele descrise în ele; de asemenea, vor fi îndrumați să generalizeze conținutul mai multor texte care au aceeași temă. Programa recomandă, de asemenea, citirea diferitelor publicații, a revistelor și a ziarelor pentru copii; cunoașterea rubricilor principale dintr-o revistă pentru copii și efectuarea de extrase din reviste și ziare, în legătură cu o anumită temă.

Cadrele didactice, avînd datoria de a îndruma lectura copiilor, sînt obligate să cunoască problemele literaturii pentru copii adînc și multilateral. Trebuie să știe ce citesc copiii, să le cunoască preferințele, să le recomande cărți interesante și valoroase atît în privința conținutului de idei cît și a măiestriei artistice. Pentru a face din literatură un puternic mijloc de educație comunistă este necesar ca educatorul să stăpînească și să aprecieze just tezaurul literaturii pentru copii, valoarea educativă a fiecărei opere, vîrsta la care poate fi citită, precum și cîteva indicații metodice cu privire la îndrumarea lecturii copiilor.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultă deci că, în îndrumarea lecturii elevilor, învățătorul trebuie să țină seama de următoarele cerințe generale:

— să cucerească atenția elevilor pentru opera literară, potrivit cu posibilitățile lor de înțelegere;

— să recomande cărți simple ca formă și atractive în privința conținutului, ale căror personaje au trăsături de caracter clar exprimate;

— cartea recomandată trebuie să depășească într-o oarecare măsură nivelul de înțelegere actual al vîrstei cititorului, pentru a-i lărgi orizontul, a-l atrage prin structura imaginilor artistice mai complexe, stimulîndu-i astfel dezvoltarea psihică pe mai departe, la un nivel superior.

Îndrumînd astfel lectura în afară de clasă, literatura pentru copii își va da întreaga ei contribuție la instruirea și educarea comunistă a copiilor epocii noastre.

Lectura elevilor în afară de clasă cuprinde diverse opere, deosebit de atrăgătoare pentru copii: schițe, nuvele, romane, povestiri cu caracter științifico-fantastic, dar un loc important îl ocupă citirea basmelor și a poveștilor, care au rămas de-a lungul tuturor vremurilor lectura cea mai plăcută pentru copii.

Poveștile pot fi socotite adevărate bijuterii educative populare, avînd o compoziție simplă, acțiune concentrată și o profundă învățătură morală. Sînt mult gustate și ușor înțelese de copiii din primele clase.

Alături de basme și povestiri, circulă și în folclorul nostru, ca și în al celorlalte popoare, un însemnat număr de *legende* — despre plante, animale, păsări sau insecte, precum și despre denumiri geografice, legende istorice ș.a. Legendele oferă, în general, o explicare naivă, neștiințifică a fenomenelor din natură, a evenimentelor, a denumirilor geografice etc.

Din toate aceste producții literare, copiii apreciază și preferă, în primul rînd, basmele și povestirile și, în al doilea rînd, legendele.

Lectura basmelor contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor. Astfel, puternica fantezie manifestată în basme contribuie la dezvoltarea imaginației copiilor. În spe-

cial basmele sînt foarte bogate în imagini, figuri de stil, care trezesc elevilor reprezentări multiple, bogate în detalii.

Basmele în special dezvoltă imaginația reproductivă a elevilor, mai ales prin faptul că pe baza acțiunii bogate, pe baza unor eroi bine individualizați, copiii își imaginează ceea ce nu au mai văzut niciodată, depășind astfel cadrul îngust al experienței lor personale de viață. Eroii basmelor: Ileana Cosînzeana, Făt-Frumos, Zmeul etc. sînt reproduși viu în imaginația elevilor.

Fiind genul preferat de copii, basmele, poveștile constituie un prețios mijloc și pentru educarea imaginației creatoare.

O contribuție însemnată o aduce lectura basmelor la dezvoltarea vorbirii și a gîndirii elevilor.

Basmele și poveștile poartă în ele tezaurul limbii române în ceea ce are ea mai specific. Ascultîndu-le, copilul sesizează, o dată cu conținutul și construcția limbii, frumusețea ei, expresiile ei plastice.

Lectura basmelor și poveștilor contribuie la educația morală a elevilor. În multe basme sînt evocate scene din lupta eroică a poporului prin intermediul unor personaje care caracterizează pe cei mai buni luptători ai poporului. Copilul învață să-și iubească poporul, să îndrăgească faptele lui vitejești, se trezește în sufletul lui dragostea pentru libertate. Făt-frumos, eroul legendar, este redat peste tot ca un exponent al acelora care luptă pentru dreptate, ca un exponent al poporului. El este iubit de copii datorită faptelor lui vitejești, bunătății lui, curajului care merge pînă la nesocotirea morții. Făt-Frumos întîmpină greutăți fără seamă în cale; el le învinge datorită unei voințe dîrze de a face ceea ce-i impune sentimentul datoriei.

Acest sentiment al datoriei este calitatea cea mai de preț a eroului pozitiv al basmelor și poveștilor, cel mai puternic motiv care mobilizează voința pentru învingerea greutăților de orice fel. Este clar că acest aspect al basmelor contribuie la dezvoltarea voinței elevilor.

În unele povești sînt biciuite defecte omenești. Analizîndu-le, se formează, la elevi, anumite convingeri în ceea ce privește atitudinea lor față de muncă, în ceea ce privește

Scanned with OKEN Scanner

cinstea și dreptatea. De exemplu, în povestea *Fata moșului cea cuminte*, de P. Ispirescu, iese în evidență deosebirea dintre oamenii cinstiți, muncitori, și cei leneși, hrăpăreți. Fata moșului constituie pentru elevi un exemplu bun de urmat, iar fata babei un obiect al disprețului lor. În special în poveștile cu animale se întîlnesc astfel de teme morale, deoarece cu ajutorul animalelor sînt prezentate diferite trăsături de caracter omenești. Morala din poveste reiese limpede din caracterele acestor eroi și din acțiune, nu din sentințe morale. Pentru aceasta, poveștile create de popor au o imensă influență educativă asupra elevilor.

Pentru a mări eficacitatea influenței instructiv-educative a basmelor și a poveștilor e necesar ca în orele de lectură — fie că ele se citesc sau se povestesc, așa cum se va arăta mai departe — să se desfășoare o atentă muncă asupra conținutului și formei lor.

O problemă care trebuie să fie rezolvată este descrierea atmosferei în care se petrece acțiunea basmului, deoarece ea justifică acțiunile și vorbirea personajelor.

E necesar să se analizeze condițiile materiale și sociale în care trăiesc personajele. De exemplu, în povestirea *Punguța cu doi bani* se poate cere elevilor să citească fragmentul din care reiese sărăcia moșneagului, precum și fragmentele din care reieșea viața de huzur a boierului. În felul acesta se poate sublinia mai pregnant conținutul de idei al basmului.

În strînsă legătură cu condițiile de viață ale personajelor, cadrele didactice trebuie să ajute pe elevi să facă și caracterizarea personajelor.

Caracterizarea personajelor este foarte importantă, deoarece prin eroii basmelor sînt exprimate sentimentele și năzuințele poporului.

Personajele din basme pot fi prezentate, în primul rînd, prin înfățișarea sau aspectul lor exterior, fapt care ușurează elevilor sesizarea trăsăturilor de caracter. De exemplu, în caracterizarea lui Făt-Frumos din basmul lui Eminescu se poate porni de la aspectul exterior al acestuia: „era alb ca spuma laptelui și cu părul bălai ca razele lunii“ (detalii care scot în evidență frumusețea fizică a eroului, puritatea lui sufle-

Scanned with OKEN Scanner

tească) sau: Făt-Frumos se face mare „cît brazii codrilor“ (se scoate astfel în evidență voinicia lui); era îmbrăcat în haine de păstor, cămașa de borangic, „mîndră pălărie de flori“, în brîu purta un fluier de doine și altul de hore...

Această sumară descriere a înfățișării fizice sau a aspectului exterior al eroului scoate în evidență totodată trăsăturile lui de caracter. Elevii sesizează ușor că Făt-Frumos era un om voinic, modest, vesel. Aceste trăsături pot fi urmărite de elevi mai departe în comportarea personajelor, în faptele și în vorbirea lor. Astfel dacă se cere elevilor să spună din ce fapte ale lui Făt-Frumos reiese voinicia lui, ei răspund sprijinindu-se pe citate din text. Elevele unei clase au dat răspunsuri de felul acesta: Făt-Frumos era voinic, pentru că atunci cînd a aruncat buzduganul de fier în sus „despica bolta cerului, îl prinse pe degetul cel mic și buzduganul se rupse în două“ sau „Făt-Frumos arunca buzduganul de cădea departe «cale de-o zi»“, și altele.

Se poate să se pornească și invers, de la fapte, și, ca o concluzie a analizei acestora, să fie scoasă o trăsătură de caracter. De exemplu:

— Cînd l-a întrebat împăratul pe Făt-Frumos de cine se teme în lume, el ce a răspuns?

— Făt-Frumos a răspuns că el nu se teme de nimeni în lumea aceasta.

— Cum era deci Făt-Frumos? (reiese curajul eroului).

Împletind ambele căi, de la înfățișare la trăsături ale caracterului, apoi la fapte, și invers, de la fapte la trăsături, elevii pot caracteriza conștient personajele.

În basme am văzut că sînt întîlnite personaje negative. Copiii vor analiza însușirile acestora în același mod. În plus, învățătorul îi va ajuta să aibă o atitudine critică față de ele, să explice de ce nu e justă comportarea unui personaj sau a altuia.

Caracterizările făcute de elevii din clasele a III-a și a IV-a sînt mai ample decît cele din clasele I și a II-a, deoarece copiii au mai multă putere de discernămînt și generalizare.

Trebuie să se tindă ca, prin caracterizarea personajelor, să se intensifice educarea copiilor, îndrumîndu-i să facă apre-

Scanned with OKEN Scanner

cieri asupra conduitei personajelor, să li se formeze convingerea că întotdeauna dreptatea învinge minciuna și răutatea.

O altă problemă care trebuie rezolvată este recunoașterea basmelor, de către copii, pe baza formulelor de la începutul și sfîrșitul lor („A fost odată ca niciodată...“ etc.), repetarea din cînd în cînd a altor formule, ca: „Și merge și merge, zi de vară pînă-n seară“ etc.

Nu toate cadrele didactice lămuresc pe copii ce este basmul și care este specificul lui.

De aceea, după lectura unui basm e necesar să se lămurească elevilor conținutul noțiunii de basm, evident, nu prin definiții inaccesibile la această vîrstă, ci prin indicarea caracterului fantastic, exprimat foarte clar, și prin formulele tradiționale, specifice acestei creații.

În discuțiile cu elevii se poate face legătura cu alte basme citite. Această legătură sistematizează cunoștințele literare ale elevilor și le adîncește.

În concluzie deci, cu ajutorul basmelor și al poveștilor, învățătorul poate să dezvolte la copii cele mai frumoase calități ale omului nou: curajul, cinstea, perseverența și dîrzenia în atingerea scopului propus, hărnicia, modestia, respectarea cuvîntului dat, spiritul de dreptate, prietenia etc.

Scopul acesta se realizează dacă, prin discuții și prin alte forme de activitate, li se explică elevilor faptele reale care stau la baza întîmplărilor fantastice, dacă li se dau îndrumări pentru a sesiza pitorescul imaginilor, precum și unele particularități ale formei basmului.

Printre lucrările în *proză* destinate copiilor sînt și unele *nuvele, schițe, romane, povestiri din literatura clasică și din literatura contemporană.*

Un gen aparte al prozei pentru copii îl constituie literatura științifico-fantastică și de aventuri, în curs de înfiripare în literatura noastră.

Trecînd peste operele clasice destinate copiilor, opere răspîndite prin manuale și numeroase reeditări, sînt necesare cîteva mențiuni asupra prozei actuale pentru copii.

Proza noastră actuală pentru copii a îmbrățișat o tematică vastă și variată, oglindind o mare diversitate de aspecte ale vieții. Prozatorii care scriu pentru copii se străduiesc să dea viață unui erou pozitiv, copil.

Astfel, în cadrul tematicii literaturii contemporane se întîlnesc numeroase aspecte din viața copiilor în școală, în familie, în organizația de pionieri etc.

O trăsătură pozitivă caracteristică a prozei inspirate din actualitate, înfățișîndu-ne copiii și viața lor în familie și în școală, constă în apropierea scriitorilor de eroii lor, pentru a le cunoaște „viața cu activitatea ei multilaterală, aspirațiile, raporturile dintre ei, voioșia care-i însuflețește, ceea ce explică succesul legitim de care primele noastre lucrări de proză pentru copii s-au bucurat“[1].

De o mare forță educativă sînt operele care oglindesc viața copilului de proletar, după primul război mondial sau în timpul celui de-al doilea război mondial, lupta antifascistă a muncitorilor și țăranilor, ca: *Ultima poveste,* de R. Tudoran, *Cei de la Crisanta,* de Gica Iuteș, *Mineriță,* de N. Deleanu, *Călăreții în zare,* de G. Nestor și altele.

Multe opere oglindesc însă viața luminoasă și fericită a copiilor din patria noastră, ca, de exemplu, *Nufărul roșu, Tăuraşul,* de P. Luscalov, *Marea bătălie de la Iazul Mic* de Octav Pancu-Iași, *Inimoșii* de Gica Iuteș.

În *Nufărul roșu,* eroii principali sînt Grigor Năstase, poreclit „Ciortanul“, și pioniera Sanda Neagoe. Cartea pune și rezolvă sugestiv problema însemnătății exemplului personal pentru transformarea copilului în procesul educației, cu ajutorul organizației de pionieri, dezvoltînd la copii trăsături pozitive de caracter și înlăturînd lipsurile și apucăturile rele, așa cum s-au petrecut lucrurile cu „Ciortanul“.

Conflictul cărții *Marea bătălie de la Iazul Mic* se construiește pe un motiv veridic și specific copiilor — ambiția și îngîmfarea. De o parte, se află orgoliosul Nicu Negulescu, iar de altă parte, colectivul unit de pionieri, care dovedesc dis-

[1] M. Breslașu, *Literatura pentru copii și tineret,* coraport la primul Congres al scriitorilor din R.P.R., București, 1956.

ciplină liber consimțită și unitate de voință. Este surprins speficicul psihologiei copiilor: imaginație și inventivitate, spirit de aventură îmbinat cu seriozitatea impusă de împrejurările vieții reale.

Scriitorul a scos în relief frămîntările copiilor, a motivat acțiunile lor, a urmărit și a motivat conflictul și procesul de transformare a celor doi copii detașați de colectiv: Nicu și Iliuță.

O altă temă a prozei actuale o constituie viața copiilor de astăzi în mediul rural — oglindită în lucrări ca: *Pată Albă,* de Călin Gruia, *Tăurașul,* de P. Luscalov, *Încurcă-lume,* de Nina Cassian ș.a.

Literatura pentru copii s-a îmbogățit și cu unele opere satirice și umoristice, cum sînt: *Bondocel își alege o meserie,* de M. Breslașu, *Ghiduș-Arcăduș,* de Sonia Larian, *Orar de vacanță,* de I. Hobana, *Povestiri despre Păcală,* de Al. Mitru ș.a.

Literatura științifico-fantastică și cea de aventuri satisfac înclinația specifică vîrstei de 10—13 ani, curiozitatea și dorința de fapte mari, extraordinare.

Lucrările artistico-științifice transmit, prin mijlocul atrăgător al literaturii, adevăruri și noutăți științifice.

În colecția „Cutezătorii", alături de traducerile din Jules Verne, Al. Dumas, B. Polevoi ș.a., au apărut romane și povestiri ca: *În valea marelui fluviu,* de Fr. Aderca; *Toate pînzele sus,* de Radu Tudoran; *Drum printre aștri,* de M. Ștefan și Radu Nor; *Povestiri deocamdată fantastice,* de Mihu Dragomir ș.a.

În general, aceste opere sînt animate de încrederea în forța atotbiruitoare a științei, de dragostea față de om, de lupta pentru progresul umanității, ceea ce le asigură o deosebită influență educativă.

În domeniul *poeziei* actuale, o contribuție de seamă le-a revenit poeților consacrați: Tudor Arghezi, M. Beniuc, Marcel Breslașu, Otilia Cazimir, Cicerone Theodorescu, Nina Cassian, Maria Banuș ș.a., care au îmbogățit repertoriul poeziei pentru copii cu opere valoroase.

Scanned with OKEN Scanner

S-au ridicat și cîțiva poeți tineri, ca: Veronica Porumbacu, Ion Brad, Mioara Cremene, Al. Andrițoiu, Ion Hobana, Valeria Boiculesei, Victor Tulbure ș.a.

Creatorii poeziei pentru copii, interpreții sentimentelor și năzuințelor poporului, au exprimat în creațiile lor, de o mare diversitate de gen și stil, teme de o incontestabilă valoare educativă: patriotismul socialist, internaționalismul proletar, dragostea adîncă pentru partid și lupta pentru pace.

Poezii ca *Stema Țării,* de M. Beniuc, *Partidul, Cîntec pentru copiii lumii, Cîntec de pionier,* de Marcel Breslașu, sînt străbătute de un cald patriotism, cristalizat într-o suită de imagini din universul de viață al copiilor și exprimat într-un limbaj sugestiv, ușor accesibil vîrstei de 7—11 ani.

Poeții s-au apropiat cu toată dragostea de cei mici și cu o sensibilitate corespunzătoare au surprins aspecte și emoții din viața copiilor.

Nina Cassian, adresîndu-se copiilor, îi numește „florile patriei" care

Vor stăpîni cîndva această țară
Făcînd din stînci, izvoare să răsară
Și fericirea lumii, mai ales."
(Florile patriei)

Cicerone Theodorescu îi socotește:

Făurari de frumusețe
De imagini și minuni.
(Făurari de frumusețe)

Tudor Arghezi, în volumul *Prisaca,* Otilia Cazimir, în placheta *Baba iarna intră-n sat,* îi introduc pe copii într-o natură umanizată — viețuitoare, gîze, plante, pe care, în descrieri miniaturale, le fixează în inima și mintea copiilor, strecurînd adesea, cu abilitate, prin imagini artistice sugestive, o mulțime de idei valoroase: hărnicie, modestie, superioritatea muncii în colectiv, datoria de a învăța etc.

Literatura dramatică actuală pentru copii este mai puțin dezvoltată decît proza și poezia. Dintre realizările meritorii

amintim: *Băiatul din ţara gheţurilor*, de M. Cremene, *Întoarcerea zînei minunilor pe pămînt*, de Val. Silvestru.

Din scurtele relatări despre literatura noastră actuală pentru copii se poate desprinde obligaţia educatorilor de a cunoaşte temeinic operele reprezentative şi, pe baza acestora, de a îndruma lectura în afara clasei, urmărind împlinirea sarcinilor educative ale literaturii prin adaptarea operelor recomandate chiar la preferinţele şi înclinaţiile individuale ale elevilor.

2. Familiarizarea elevilor cu structura cărţii şi a ziarului

Formarea deprinderilor de muncă independentă cu cartea este un proces complex şi de durată.

Bazele acestor deprinderi trebuie formate de timpuriu, prin însuşirea treptată de către elevi a folosirii în mod independent a manualului. Aceasta va aduce cu sine şi o justă folosire a cărţii de lectură în general.

Încă din clasa I, elevii trebuie familiarizaţi cu această muncă. În perioada pregătitoare citirii şi scrierii, cînd copiii nu cunosc nomenclatura scrisă, ei sînt îndrumaţi să se orienteze în abecedar, folosindu-se de succesiunea ilustraţiilor din paginile abecedarului. Dîndu-li-se noţiunea de pagină, ei deschid abecedarul la pagina cu ilustraţia indicată. În măsura în care-şi însuşesc cunoştinţele de aritmetică, ei se orientează în manuale pe baza numerotării paginilor.

În clasa a II-a, la orele de lectură în afara clasei, copiii îşi însuşesc cunoştinţe despre structura cărţii, despre felul cum este organizată materia respectivă. În prealabil ei sînt familiarizaţi cu aspectul exterior al cărţii. Se studiază coperta, scoţîndu-se în evidenţă necesitatea ei pentru carte, faptul că pe ea sînt trecute date importante, denumirea cărţii, numele autorului etc. În continuare, se arată importanţa copertei interioare.

Îndeosebi în clasa a II-a, elevii pot fi orientaţi în structura cărţii prin studierea cu atenţie a tablei de materii (cuprinsul),

dată la sfîrșitul cărții. Cu acest prilej, copiii află că aci sînt trecute titlurile bucăților, numele autorului și pagina fiecărei bucăți din manual.

Răsfoind paginile manualului, copiii se familiarizează cu diversele caractere ale literelor: mari, groase și mărunte, ca și asupra folosirii lor în scrierea titlurilor, a conținutului bucății, a întrebărilor și a temelor de la sfîrșitul bucăților.

Valorificîndu-se experiența dobîndită din clasa I, în clasele următoare se arată rolul ilustrațiilor din cărți, ilustrații care ajută la înțelegerea mai temeinică a celor scrise în manual și la lărgirea cunoștințelor însușite prin conținutul bucății, la memorarea mai cu ușurință a acestuia. Explicațiile se dau — după cum se observă — ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor.

În clasa a III-a și în deosebi în clasa a IV-a, elevii trebuie deprinși cu citirea independentă a revistelor pentru copii: *Luminița* și *Cravata roșie*.

Interesul elevilor pentru lectura ziarului trebuie stimulat. Chiar de la început trebuie trezită la elevi dorința de a folosi sistematic ziarul, a le trezi nerăbdarea de a primi un număr nou, pentru a vedea ce cuprinde. Se poate proceda, de pildă, în felul următor: se prezintă elevilor un eveniment important din ziar, de exemplu o expediție, cu începutul ei. Copiii sînt dornici să afle ce s-a întîmplat mai departe cu expediția.

Elevii adună acest material și alcătuiesc un album. Cu elevii mai mari — cei din clasa a IV-a — citirea ziarului se organizează din ce în ce mai mult prin activitatea independentă a elevilor. Astfel, se poate da unor elevi sarcina de a avea grijă de ziar și de a-l expune în vitrină în ziua apariției lui.

Se poate da elevilor mai buni la învățătură sarcina de a prezenta oral în ora de lectură, după un plan, informații mai importante. Un astfel de procedeu mărește încrederea elevilor în forțele proprii, le dezvoltă capacitatea de a expune liber, de a valorifica conținutul celor citite.

Desigur este foarte util să îndemnăm elevii să facă colecții de ziare și reviste pentru copii.

Scanned with OKEN Scanner

E bine chiar ca aceste colecţii să fie legate, pentru o mai bună păstrare a lor.

Ziarul poate fi folosit şi ca material de studiu la geografie, istorie şi ştiinţele naturale. De exemplu, în ziar se dau o serie de materiale în legătură cu aniversarea unor date importante din viaţa patriei noastre: 23 August, 30 Decembrie etc. Copiii decupează aceste materiale, fac albume, le ilustrează. Asemenea materiale pot fi folosite atît în lecţiile de predare a textelor de citire corespunzătoare din manual, cît şi în cele de repetare. Povestirile cu caracter geografic se pot folosi ca lecturi la anumite lecţii de geografie cu conţinut geografic.

Ziarul cuprinde adeseori recenzii ale cărţilor pentru copii. Recenziile se decupează de către copii, se fac colecţii sau se ataşează cărţilor respective cu prilejul organizării unor expoziţii ale cărţii. Aceasta constituie o minunată propagandă pentru lectură şi dezvoltă interesul elevilor pentru literatură.

O ocupaţie interesantă, plăcută copiilor şi în acelaşi timp instructivă, constă în ilustrarea caietelor de geografie, istorie şi ştiinţele naturii cu fotografii, desene, schiţe, materiale strîns legate de tema studiată.

În ziar se publică povestiri din viaţa pionierilor, biografii ale savanţilor, ale muncitorilor fruntaşi şi activiştilor etc. Acestea pot fi decupate de către copii din ziar şi reviste şi legate în mici volume.

Alcătuind mai multe cărţi de acest fel, se pot organiza lecturi pe grupe de elevi, se pot organiza discuţii în jurul diverselor teme, controlîndu-se cu acest prilej dacă elevii au reţinut exact faptele.

*

* *

O mare influenţă *asupra lecturii în afară de clasă o are lectura din clasă,* care se face în procesul citirii explicative.

Această legătură se poate realiza prin diverse căi.

a) *Pe baza tematicii.* În manualele de limba română există numeroase texte care trezesc la elevi dorinţa de a citi şi alte opere literare cu un conţinut asemănător. Aşa, de exemplu, în manualul de limba română de clasa a II-a, există bucăţile: *Căpriţa şi clopoţelul, Ariciul şi vulpea, Puiul de căprioară,*

Ursuleții neastîmpărați etc. Pe baza citirii unor astfel de texte se poate stimula la copii interesul de a citi unele povestiri ale lui Emil Gîrleanu, M. Sadoveanu, V. Bianki și alții, în care se descriu întîmplări din viața animalelor.

În manualul de citire de clasa a IV-a există un fragment din *Dumbrava minunată*, de Mihail Sadoveanu. Studierea acestui fragment constituie un minunat prilej pentru recomandarea lecturii în întregime a cărții.

b) Lectura în afara clasei poate fi legată de citirea din clasă *prin operele aceluiași autor sau prin citirea operelor care au aceeași temă.* La studierea povestirilor, a fabulelor etc. se indică elevilor lista de cărți care cuprinde astfel de opere, de exemplu povestiri de M. Sadoveanu, A. S. Pușkin, fabule de Grigore Alexandrescu, A. I. Krîlov, poezii de Tudor Arghezi etc.

3. Formele de îndrumare a lecturii în afara clasei

În practica școlară se folosesc diverse forme de îndrumare a lecturii în afara clasei. Cele mai importante sînt: povestirea, citirea expresivă a cadrelor didactice, recenzarea și lecțiile de popularizare a cărții.

a) *Povestirea* se folosește îndeosebi pentru elevii claselor mici (I, a II-a). Învățătorul alege pentru povestire basme sau povești în care personajele sînt înfățișate viu, iar succesiunea acțiunilor este clară (de exemplu, *Punguța cu doi bani*, de Ion Creangă).

Captivați și stimulați de o astfel de povestire, copiii vor reciti cu plăcere în mod independent basmele sau povestirile a căror lectură s-a făcut în clasă sau care sînt recomandate pentru lectură acasă.

Stimulați de povestirile model, elevii încep ei înșiși să povestească în clasă cele citite.

Organizarea povestirii elevilor se face, de obicei, în cadrul „orei săptămînale de lectură". Fiecare copil povestește fragmente din cărțile care i-au plăcut mai mult. Ceilalți ascultă

cu plăcere, fie datorită faptului că povestirea se face pe baza lecturii unei cărți necitite de ei, fie că participă la completarea ei sau la corectarea inexactităților sau a greșelilor făcute de povestitor.

Se pot folosi variate procedee în vederea realizării „orei de povestire". De pildă, se recomandă întregii clase să citească 2—3 cărți, pînă la o anumită dată, ca să știe să le povestească în clasă. Valoarea acestui procedeu constă în aceea că, după povestire, se angajează discuții între elevi în legătură cu cele citite și povestite.

Efectul educativ al discuției constă în schimbul viu de păreri, în dezvăluirea mai largă și mai adîncă a conținutului cărții, în mărirea emotivității perceperii ei, în intensificarea influenței ei asupra micilor cititori.

Astfel de discuții colective educă, la elevi, deprinderea citirii atente, deprinderea exprimării frumoase, corecte, putința de a-și susține părerea, de a o justifica.

Cu bune rezultate se poate folosi și procedeul expunerii de către elevi, într-o formă închegată, a unor episoade din cărțile citite. Se indică dinainte anumite episoade legate printr-o aceeași tematică, episoade care se întîlnesc mai frecvent în cărțile pentru copii. Dîndu-li-se anumitor elevi sarcina de a pregăti și apoi de a povesti astfel de episoade (fapte eroice, întîmplări din viața animalelor etc.), ceilalți elevi sînt stimulați să povestească episoade analoage, să solicite să li se recomande și lor cărțile din care au povestit colegii.

b) *Citirea expresivă a învățătorului,* se folosește atît în clasele mici cît și în cele mari. Se citesc fie povestiri scurte, în întregime, fie fragmente cu înțeles relativ deplin. În funcție de clasa la care se folosește acest procedeu variază și durata citirii expresive.

Pentru clasele mici, citirea expresivă poate dura 20—25 minute, iar pentru cele mari, chiar o oră întreagă.

Se pot citi și povestiri mai lungi, care nu se termină într-o oră.

Întreruperea citirii într-un moment interesant al desfășurării acțiunii îi determină pe elevi să continue în mod independent lectura.

Calitatea expresivității citirii constituie o condiție esențială în folosirea acestui procedeu. Alegerea cu grijă a tonului just, folosirea corectă a pauzelor logice, psihologice, gramaticale, sublinierea accentelor logice trebuie să constituie preocupări de seamă ale citirii cadrelor didactice.

Trebuie acordată o deosebită atenție alegerii cărților care se citesc cu voce tare. Pentru școlari, citirea expresivă a învățătorului constituie un puternic imbold în perfecționarea citirii lor.

Citirea expresivă a unor povestiri scurte formează o activitate de bază începînd din perioada preabecedară. Tocmai aci se pun bazele dragostei pentru lectură, acum apare la copii dorința de a începe cît mai repede să citească.

Unele cadre didactice folosesc și procedeul citirii, de către elevi, în fața clasei. Procedeul acesta îi stimulează pe elevi în citirea independentă a unor cărți recomandate.

„A citit tot atît de frumos ca un om mare" — se exprimă un elev despre modul cum a citit un coleg de al său. „Vreau să citesc și eu data viitoare. Am să mă pregătesc bine".

c) *Notațiile cu privire la cărțile citite* constituie un important mijloc pentru dezvoltarea interesului copiilor față de lectură.

În practica școlară, activitatea de întocmire a acestor notații poate începe din clasa a III-a asupra unor cărți nu prea mari, citite în clasă. Se explică elevilor regulile care trebuie respectate în alcătuirea unui astfel de material.

La început trebuie să se indice numele autorului, să se scrie complet titlul cărților, să se indice numărul paginilor ei.

În clasa a IV-a, elevii pot să alcătuiască astfel de notații scrise după următorul plan:

a) conținutul cărții pe scurt; *b*) partea cea mai interesantă din cartea respectivă; *c*) recomandarea ca această carte să fie citită și de ce trebuie să fie citită; *d*) numele elevului; *e*) data cînd a făcut lucrarea.

În vederea însușirii, de către elevi, a acestui plan, se poate proceda în felul următor:

— se citește în clasă, ca model, de către învățător, o notație scrisă despre o carte;

Scanned with OKEN Scanner

— se scriu în clasă asemenea lucrări, elaborate în colectiv;
— se dă elevilor să facă în mod independent scurte notaţii scrise asupra celei mai interesante cărţi citite în trimestrul respectiv.

În felul acesta, în caietul de lectură în afara clasei, fiecare elev poate scrie în timpul unui an cîteva mici materiale despre cărţile citite. Caietele sînt controlate de fiecare dată de către cadrele didactice. Cele mai bune caiete de lectură se expun în vitrina clasei.

Chiar din clasa a II-a, la ora de lectură, sub îndrumarea învăţătorului, elevii pot fi deprinşi să se orienteze în structura unei cărţi, ceea ce îi va ajuta mult la efectuarea notaţiilor scrise în legătură cu cărţile citite în clasele următoare.

Iată unele din întrebările pe care le poate pune, în acest caz, învăţătorul: „Care este titlul cărţii care v-a plăcut mai mult? De cine este scrisă? Ce v-a plăcut mai mult în carte? De ce?“

O astfel de activitate, a cărei complexitate creşte progresiv, trezeşte dorinţa elevilor de a citi cărţile cu atenţie, de a reţine părţile principale şi interesante, de a privi critic cele citite, iar în procesul alcătuirii materialelor scrise copiii se deprind să expună mai clar şi frumos ideile.

De asemenea, modul acesta de a proceda este valoros şi pentru că în acest fel cărţile sînt recomandate nu numai de către cadrele didactice, ci şi de elevi.

Din notaţiile scrise ale elevilor se desprind o serie de învăţăminte pentru activitatea cadrelor didactice, în legătură cu: cărţile preferate ale copiilor; părerile lor asupra deferitelor probleme din conţinutul cărţilor; varietatea şi profunzimea intereselor elevilor pentru lectură. Toate acestea exercită o influenţă pozitivă în alcătuirea justă a planului de muncă privind îndrumarea lecturii elevilor.

d) *Lecţii de popularizare a cărţii.* În decursul celor patru ani de şcoală, elevii au prilejul de a cunoaşte un număr important de opere ale unor scriitori. Astfel, numele unor scriitori, ca Mihai Eminescu, Ion Creangă, George Coşbuc, Mihail Sadoveanu şi alţii, ca şi texte de citire cu conţinut literar din operele lor le cunosc elevii încă din clasele I şi a II-a. În

clasele mai mari, e bine să se consacre lecții speciale pentru anumiți scriitori, în vederea popularizării largi a creațiilor lor literare pentru copii. Astfel de lecții se pot face în cadrul repetării materiei. Cu acest prilej se prezintă elevilor și alte opere pe care le-au scris scriitorii respectivi, li se povestește pe scurt conținutul lor sau se citesc selectiv anumite fragmente interesante, li se prezintă ilustrații, citindu-se textul corespunzător etc.

Prin astfel de lecții, un scriitor sau altul devine cunoscut elevilor din întreaga clasă, nu numai celor care îl și consideră ca autor preferat în lectura lor particulară.

Alături de aceste forme mai importante de lucru se mai pot folosi și altele, ca, de exemplu: recitarea unor poezii, cîntece pe versurile unor autori etc.

Folosirea diverselor forme de îndrumare a lecturii în procesul lecțiilor — pe care le-am menționat — stimulează interesul elevilor pentru lectură, le trezește dorința de a citi.

Lectura independentă a elevilor trebuie însă organizată și stimulată prin diverse măsuri, spre a li se îndrepta atenția asupra celor mai bune cărți.

Vom prezenta cîteva din ele.

e) *Organizarea expozițiilor de cărți.* Expozițiile se pot organiza pe baza unei tematici (de exemplu: *Din viața elevilor, Povestiri despre animale* etc.) sau se expun cărțile nou apărute. Pentru astfel de expoziții se împrumută, pe termen scurt, cărți de la biblioteca școlii.

Cărțile expuse sînt însoțite de scurte prezentări sau se extrag unele fragmente mai interesante. Vitrina se ornează cu poze și ilustrații atrăgătoare.

f) *Adunările tematice* constituie o formă importantă în îndrumarea lecturii independente. O astfel de adunare tematică a fost organizată, în cadrul practicii pedagogice a studenților din București, cu elevii claselor a III-a și a IV-a. Adunarea a avut ca temă: *Ion Creangă.*

Ea a făcut cunoscută elevilor — mai pe larg — viața și opera marelui nostru povestitor. La început s-au prezentat date biografice, însoțite de un variat material demonstrativ,

Scanned with OKEN Scanner

ca: diferite portrete ale scriitorului, bojdeuca, întîmplarea cu prăvălirea stîncii pe casa Irinucăi și altele.

A urmat apoi prezentarea operei lui Ion Creangă. Cîțiva elevi au citit, pe rînd, fragmente din *Amintiri din copilărie*; unii au istorisit în întregime povești, alții fragmentele care le-au plăcut mai mult, recomandînd ascultătorilor să citească restul.

În continuarea adunării tematice s-a prezentat, pe bază de diafilm *Capra cu trei iezi;* s-au citit întîmplări hazlii din *Amintiri*, ca aceea cu pupăza, s-a cîntat de către elevi cîntecul *Pupăza din tei.*

Adunarea tematică s-a încheiat cu recomandarea citirii și a altor opere ale lui Ion Creangă, accesibile copiilor de această vîrstă. Asemenea adunări tematice constituie minunate prilejuri pentru popularizarea scriitorilor și a operelor lor.

g) *Șezătorile literare* măresc de asemenea, prin conținutul lor, interesul elevilor pentru lectură și contribuie la educarea gustului cititorilor.

Ele se organizează pe școală sau pe clasă.

În program se pot înscrie lecturi ale unor fragmente din operele diverșilor scriitori, citite acasă, sau se pot realiza mici scenarii.

h) *Jocurile literare* se folosesc mai ales pentru memorarea numelui autorului și a titlurilor cărților citite. Există diverse variante: se citește un fragment din operă (proză, versuri) și se cere să se spună din ce operă literară face parte și de cine e scrisă; se arată ilustrații, cerîndu-se elevilor să răspundă în ce carte le-au întîlnit, ce conținut le corespunde etc.

Pe anumite cartonașe se scriu întrebări de felul: „Cine a scris *Povestea gîștelor?*" „Cine e autorul povestirii *Fata babei și a moșului?*" etc. Alte întrebări se referă la locul sau evenimentele descrise.

Cîștigă elevul care a numit cel mai mare număr de opere și autori.

Jocul cu versuri. Se citesc unul sau cîteva versuri dintr-o poezie, iar copiii trebuie să continue, din memorie, recitînd

versurile cu rima corespunzătoare. De exemplu, din poezia *Un dorobanț*, de Gh. Coșbuc:

La Plevna zace într-un șanț
Scăldat mai tot în sînge,

elevii trebuie să continue:

Rănit de moarte-un dorobanț,
Răzleț și singur plînge.

Cine știe mai multe? Se cere elevilor să numească cît pot mai repede operele scrise de un autor, citite de ei. La început, copiii numesc repede titlurile celor citite, apoi își aduc aminte mai cu greu. Cîștigă elevul care izbutește să-și aducă aminte ultima operă, neenumerată încă.

Așteptînd cu plăcere un astfel de joc, stimulați de dorința de a cîștiga întrecerea, copiii citesc, sînt îndemnați să citească un număr cît mai mare de opere literare.

4. Evidența lecturii elevilor în afara clasei

O grijă deosebită trebuie să se acorde *evidenței lecturii* elevilor. O îndrumare și o organizare justă a lecturii în afara clasei necesită o evidență și un control sistematic.

Evidența și controlul ajută cadrele didactice să supravegheze lectura elevilor, pentru a nu citi cărți necorespunzătoare, și-i ajută să urmărească influența produsă asupra acestora de cărțile citite.

În acest sens, în practica școlară se folosesc variate mijloace.

a) *Tabelul de evidență.* Acesta este cel mai simplu mijloc pentru ținerea evidenței. În clasă se afișează un tabel pe care, în coloanele verticale, sînt trecute numele elevilor, iar pe cele orizontale sînt notați autorii și titlurile cărților. După ce

se citeşte o carte e trecută pe tabel, iar în dreptul numelui aceluia care a citit-o se pune un semn.

Nr. crt.	Numele elevului	M. Sadoveanu ; *Făt-Frumos Măzărean*	Ion Creangă : *Dănilă Prepeleac*	Geo Bogza : *Tablou geografic*
1	Ionescu Dan	×	×	
2	Nicoară V.	×		×

Astfel de tabele de evidenţă se pot face separat şi pe scriitori, cu funcţia de popularizare a operelor acestora.

b) *Însemnări ale elevilor în caietele speciale de lectură.* Începînd din clasa a III-a, elevii sînt îndrumaţi să-şi facă însemnări în legătură cu cele citite. Valoarea lor constă în faptul că, făcînd însemnări, cele citite se aprofundează şi se însuşesc mai bine.

Însemnările îi ajută pe elevi să se orienteze în impresiile produse de lectura cărţii.

Însemnările trebuie să fie scurte. Iată un exemplu:

Data însemnărilor	Autorul	Titlul	Personajele principale
5 III 1964	Nina Cassian	*Nică fără frică*	Nică Namilă-împărat Hîrciog Caracatiţă-împărat Barbă-cot

Însemnările se pot completa pentru elevii clasei a IV-a cu o rubrică în care să se arate ce le-a plăcut mai mult şi de ce.

În practica şcolară se folosesc şi astfel de însemnări: numele cărţii, autorul, tema, scurte observaţii şi impresii ale elevilor.

Iată o astfel de observație făcută de un elev din clasa a III-a, în urma citirii cărții *Dumbrava minunată* de Mihail Sadoveanu:

„Mie în această carte mi-a plăcut mai mult Lizuca și cîinele Patrocle care au trecut prin Dumbrava minunată și au stat de vorbă cu zînele, așa cum spune autorul".

Ne-am referit la formele mai importante de îndrumare a lecturii în afară de clasă, la mijloacele de evidență și control al acestei lecturi. Așa cum s-a arătat mai înainte, lectura elevilor în afară de clasă trebuie să constituie una din cele mai de seamă preocupări ale cadrelor didactice.

Pentru realizarea justă a organizării și îndrumării lecturii elevilor se impune o colaborare strînsă între școală și familie. În consfătuirile cadrelor didactice sau ale diriginților cu părinții sau în cadrul altor activități comune e necesar să se analizeze problema lecturii elevilor, să li se arate părinților imensul rol al lecturii în formarea personalității copilului, să li se dea îndrumări asupra *ce* și *cum* trebuie să citească copiii lor, spre a-i ajuta să înțeleagă ceea ce citesc și a le dezvolta interesul pentru lectură.

5. Alte forme de activități în afara clasei, care sprijină lectura literară

Studiul literaturii în școală și dezvoltarea gustului artistic al elevilor sînt sprijinite și de cîteva forme de activități în afara clasei.

Aceste activități se desfășoară pe baza respectării următoarelor condiții:

— sînt subordonate procesului de învățămînt din clasă;

— se organizează după cerințele fiecărui fel de activitate, evitîndu-se supraîncărcarea elevilor;

— se desfășoară în colectiv;

— se planifică de la începutul anului, integrîndu-se în planul de muncă al școlii.

Scanned with OKEN Scanner

Printre formele de activităţi în afara clasei cele mai adecvate particularităţilor de vîrstă ale elevilor din clasele I—IV sînt vizionarea spectacolelor de teatru pentru copii şi tineret, vizionarea filmelor documentare şi artistice accesibile copiilor, precum şi audiţiile la radio şi televiziune a emisiunilor speciale pentru copii.

Reprezentaţiile teatrale şi filmele pentru copii, văzute în colectiv de elevi, au o foarte mare însemnătate instructivă şi educativă.

Pentru vizionarea spectacolelor de teatru şi a filmelor sînt necesare următoarele măsuri organizatorice şi de desfăşurare:

— popularizarea spectacolelor şi a filmelor destinate copiilor;

— o conversaţie introductivă dusă cu elevii, în care să se lămurească scopul urmărit prin vizionarea piesei sau a filmului;

— o conversaţie de încheiere, în care să se analizeze piesa sau filmul, jocul actorilor, momentele care i-au impresionat mai mult etc.

În cursul conversaţiei, elevii îşi spun părerile lor, iar educatorul precizează şi lămureşte, cu acest prilej, o serie întreagă de aspecte privind fie conţinutul, fie jocul actorilor sau măiestria artei cinematografice.

Datorită accesibilităţii, caracterului spectaculos şi atractiv, precum şi intensităţii impresiilor, piesele de teatru şi spectacolele cinematografice pentru copii constituie un mijloc eficient de educaţie artistică şi morală a elevilor, care face de multe ori „concurenţă“ lecturii literare.

Şcoala nu le poate neglija, ci, dimpotrivă, trebuie să le includă organic, ca un instrument de educaţie comunistă, în planul activităţii instructiv-educative cu elevii.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

Academia R.P.R. — *Gramatica limbii romîne*, vol. I. București, Editura Academiei R.P.R. 1964.

Ministerul Învățămîntului Public — *Instrucțiuni pentru predarea cititului și scrisului în clasa I elementară*, București, Ed. „Cartea rusă" 1956.

Ministerul Învățămîntului — *Programa școlară pentru școala generală, clasele I-IV*, București, 1965.

Institutul de științe pedagogice — *Îndrumări metodice pentru predarea citirii și a scrierii în clasa I*, București, E.S.D.P. 1954.

Institutul de științe pedagogice — *Din munca învățătorului la clasa I* (culegere de articole), București, E.S.D.P. 1959.

Institutul de științe pedagogice — *Metodica predării istoriei în școala generală* (predarea cunoștințelor de istorie a patriei la clasele I-IV), București, 1962.

Berca Ion — *Formarea cîmpului de citire al elevilor în perioada abecedarului* în vol. *„Comunicări prezentate la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice, 19—22 ianuarie 1956"*, București, E.S.D.P. 1956.

Bratu Bianca — *Învățătorul Ion Creangă*, București, E.S.D.P. 1958.

Bădulescu Basa și Boștină Maria Ioana — *Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului*, București, E.S.D.P. 1956.

Creangă Ion și Ienăchescu Gheorghe — *Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică*, Iași, 1876.

Creangă Ion — *Metoda nouă de scriere și cetire pentru uzul clasei I primară*, ediția XXIII, Iași, 1893.

Grigorescu C., Ienăchescu C., Climescu N., Răceanu V., Simionescu A.

Cristescu Florian și Bratu I. Gh. — *Metodica învățământului primar*, București, Ed. „Cartea românească" 1920.

Chiosa Clara Georgeta — *Metodica predării limbii române*, București, E.S.D.P., 1961.

Dancsuly A., Chircev V., Manolache A. (sub redacție) — *Pedagogia*, manual pentru institutele pedagogice de învățători, București, E.S.D.P. 1960.

Giurgea Maria — *Citeva probleme metodice și pedagogice în alcătuirea abecedarului*, în „Revista de pedagogie", Nr. 8/1961.

Lászlóffy I., Péterfy E. — *Corelația dintre fonemă și grafemă în însușirea cititului în clasa I*, în „Studia Universitatis Babeș-Bólyai, Psychologia-pedagogia", Cluj, 1959.

Oanță I. — *Folosirea legendelor istorice în educarea patriotismului la elevii de clasa a II-a*, în „Revista de pedagogie", Nr. 4/1958.

Popescu Ion — *Lectura elevilor*, București, E.D.P. 1963.

Petric A. și Bratu Bianca — *Curs de metodica predării istoriei*, București, E.S.D.P. 1962.

Răceanu V., Ienăchescu Gh. Grigorescu C. — *O ochire asupra abecedarului d-lor Meissner și Dogar*, Iași, 1890.

Roșca Alexandru (sub redacție) — *Tratat de psihologie experimentală*, București, Ed. Academiei R.P.R. 1963.

Roșca Alexandru și Chircev A. (sub redacție) — *Psihologia copilului preșcolar*, ed. a 4-a, București, E.D.P., 1964.

Stanciu Stoian (sub redacție) — *Curs de pedagogie generală*, București, E.S.D.P., 1961.

Stanciu Ilie — *Copilul și cartea*, București, E.S.D.P., 1958.

Șchiopu Ursula — *Curs de psihologia copilului*, București, E.D.P., 1963.

Scanned with OKEN Scanner

TABLA DE MATERII

Cuvînt înainte 5

INTRODUCERE

Cap. I. **Obiectul metodicii de predare a citit-scrisului și a citirii** 9
Cap. II. **Importanța instructiv-educativă a predării citit-scrisului și a citirii în școală** . . . 16
Cap. III. **Locul citit-scrisului și al citirii în planul de învățămînt al școlii generale. Sistemul de organizare a materiei: programe și manuale școlare** 23

METODICA PREDĂRII CITIT-SCRISULUI

Cap. I. **Cerințele lingvistice și psihologice ale predării citirii și scrierii la începători** . . . 39

1. Particularitățile fonetice ale limbii române 40
2. Particularitățile psihologice ale începătorilor în ceea ce privește citirea 49
3. Particularitățile psihologice ale începătorilor în ceea ce privește scrisul . . . 54

Cap. II. **Istoricul metodelor de predare a citit-scrisului** 59
1. Metoda literizării 59
2. Metoda silabisirii 63
3. Metoda fonetică analitică 65
4. Metoda fonetică sintetică 65
5. Metoda scripto-legă 67
6. Metoda cuvintelor normale 76
7. Metoda fonomimică 77

Scanned with OKEN Scanner

8. Metoda globală 79
9. Metoda fonetică analitico-sintetică . . . 81

Cap. III. **Perioada preabecedară, conținutul și sarcinile ei** 86
A. Dezvoltarea vorbirii copiilor 86
B. Familiarizarea copiilor cu noțiunile de propoziție, cuvînt, silabă, sunet 93
1. Separarea propozițiilor din vorbire . . 93
2. Împărțirea propoziției în cuvinte . . . 95
3. Separarea silabelor din cuvinte . . . 96
4. Familiarizarea copiilor cu noțiunea de sunet și separarea sunetelor din silabe și cuvinte 97
5. Plan de lecție 101
C. Pregătirea copiilor în vederea scrisului . 105
1. Așezarea corectă în bancă în vederea scrierii 107
2. Poziția justă a degetelor și a creionului (tocului) 108
3. Poziția corectă a caietului 109
4. Scrierea elementelor grafice ale literelor 110
5. Plan de lecție 112
6. Volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi pe care trebuie să le posede copiii la sfîrșitul perioadei preabecedare 115

Cap. IV. **Perioada predării abecedarului** . . . 116
A. Predarea sunetelor și a literelor; citirea cuvintelor 116
B. Citirea propozițiilor și a textelor închegate 138
1. Citirea propozițiilor 139
2. Citirea textelor închegate 145
3. Citirea textelor din abecedar 148
4. Plan de lecție 149
5. Relația dintre tehnica cititului și înțelegerea textului 155

Scanned with OKEN Scanner

C. Predarea scrierii 160
1. Predarea scrierii literei 163
2. Scrierea cuvintelor care conţin litera nouă 166
3. Scrierea propoziţiilor 170

D. Activitatea didactică de consolidare a citirii şi a scrierii 187
1. Structura paginilor de consolidare din abecedar 187
2. Procedee pentru consolidarea citirii . . 192
3. Plan de lecţie 194
4. Volumul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi pe care trebuie să le posede elevii la sfîrşitul perioadei abecedare . . 198

Cap. V. **Perioada postabecedară de predare a citirii şi a scrierii** 200
1. Particularităţi ale citirii de către elevi pe treapta postabecedară 200
2. Greşeli de citire ale elevilor şi măsuri pentru prevenirea şi lichidarea lor . . 205
3. Sarcini didactice privind scrierea elevilor în perioada postabecedară 208

METODICA PREDĂRII CITIRII

Cap. I. **Calităţile citirii şi mijloacele formării lor** 213
1. Citirea corectă 214
2. Citirea curentă 217
3. Citirea conştientă 218
4. Citirea expresivă 225
5. Citirea cu voce tare şi citirea în gînd 232

Cap. II. **Citirea explicativă a textelor cu conţinut practic ştiinţific** 236
1. Activitatea pregătitoare în vederea citirii 236
2. Citirea şi analizarea textului (în întregime sau pe fragmente) 237

Scanned with OKEN Scanner

3. Alcătuirea planului de idei al textului citit 239
4. Recitirea textului 240
5. Reproducerea celor citite (pe bază de plan sau întrebări) 241
6. Tema pentru acasă 242
7. Plan de lecție 242
8. Rolul conversației în structura lecției de citire explicativă 245
9. Particularitățile citirii unor texte cu conținut practic științific 250
10. Plan de lecție 255

Cap. III. **Citirea explicativă a textelor cu conținut literar** 259
1. Activitatea pregătitoare în vederea citirii 260
2. Citirea integrală a textului literar . . 262
3. Citirea textului literar pe fragmente și analiza acestora 263
4. Alcătuirea planului 264
5. Conversația generalizatoare 266
6. Povestirea sau reproducerea textului . 266
7. Citirea de încheiere 270
8. Activități creatoare în legătură cu citirea textelor literare 270
9. Plan de lecție 271

Cap. IV. **Particularitățile citirii diferitelor genuri de opere literare** 275
1. Citirea poeziilor 275
2. Plan de lecție 280
3. Citirea fabulei 283
4. Predarea proverbelor, zicătorilor și ghicitorilor 287

Cap. V. **Repetarea materiei la lecțiile de citire explicativă** 292
1. Repetarea materiei și munca independentă a elevilor 292

2458

2. Condițiile eficacității repetării la citire . 300
3. Plan de repetare periodică, la clasa I 302
4. Munca independentă a elevilor la lecțiile de citire 308

Cap. VI. **Folosirea manualului de limba română** 312
1. Rolul manualului în procesul de învățământ 312
2. Folosirea manualelor de limba română de către cadrele didactice 313
3. Folosirea manualului de către elevi . 323

Cap. VII. **Lectura în afara clasei** 328
1. Importanța lecturii în afara clasei în instruirea și educarea comunistă a elevilor 328
2. Familiarizarea elevilor cu structura cărții și a revistelor 343
3. Formele de îndrumare a lecturii în afara clasei . . . . . , 346
4. Evidența lecturii elevilor în afara clasei 352
5. Alte forme de activități în afara clasei, care sprijină lectura literară 354

Scanned with OKEN Scanner

Redactor responsabil: DELARĂSCRUCI OLTEA
Tehnoredactor: NECȘOIU OTTO

Dat la cules: 30.04.1966. Bun de tipar: 19.08.1966. Apărut: 1966. Tiraj: 53.000+140 leg. 1/1 hîrtie. Hîrtie: scris, tip II A, 63 g/m². Format: 16/61×86. Coli editoriale: 19,308. Coli de tipar: 22,75. A.: 1375. C.Z. pentru bibliotecile mari: 4R : (074). C.Z. pentru bibliotecile mici: 4R.

Tiparul executat sub comanda nr. 303/66 la Întreprinderea Poligrafică „Crișana" Oradea, str. Moscovei nr. 5, 6—8.

Scanned with OKEN Scanner